

Laura Fernanda Pinto Silva

A Psicologia Escolar
Realidades Emergentes do Papel e Funções do(a)
Psicólogo(a) Escolar

Orientadora: Prof.^a Doutora Sara Bahia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Instituto de Educação

Lisboa

2015

Laura Fernanda Pinto da Silva

A Psicologia Escolar

Realidades Emergentes do Papel e Funções do(a) Psicólogo(a) Escolar

Tese defendida em provas públicas para obtenção do grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral nº 221/2016 com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte –ULHT

Arguentes: Professora Doutora Inês Jongenelan-ULP

Professora Doutora Ana Rodrigues Costa-FCHSUF

Vogais: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa-ULHT

Professor Doutor José Morgsado-ISPA

Orientadora: Professora Doutora Sara Bahia-FPUL

Coorientadora: Professora Alcina Manuela Martins –ULP

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

PRELÚDIO

*“Criança desconhecida e suja brincando à minha porta,
Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos.
Acho-te graça por nunca te ter visto antes,
E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,
Nem aqui vinhas.
Brinca na poeira, brinca!
Aprecio a tua presença só com os olhos.
Vale mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.*

*O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras
estão sujas.
Brinca! Pegando numa pedra que te cabe na mão,
Sabes que te cabe na mão.
Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?
Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta”.*

(Alberto Caeiro, 1979, p.12)

AGRADECIMENTOS

- à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, na pessoa do Diretor do Ceief, Professor Doutor António Teodoro, pelo incentivo constante à investigação.
- à Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Diretora do CEEF, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela presença, pela coorientação e pelo incentivo nas diversas fases desta investigação.
- à Orientadora, Professora Doutora Sara Bahia, por toda a competência e disponibilidade, ao longo deste percurso. Por todos os incentivos e por me motivar constantemente, sendo a minha grande impulsionadora.
- ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Vilela, Dr. Albino Pereira e ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Airões, Dr. Rui Silva por terem criado condições à investigação.
- aos psicólogos Manuel Gama e Martina Ribeiro por participarem neste estudo, pelas partilhas e por me terem proporcionado este contacto com o trabalho do(a) psicólogo(a) em contexto escolar.
- a todos os que acederam a responder a questionários e/ou entrevistas pelo contributo rico e precioso (estudantes, psicólogos, órgãos de gestão de escolas).
- a todos quantos me apoiaram pela presença, contributo e colaboração em especial à Ana Cecília e à Patrícia Fonseca.
- às minhas amigas Matilde Dias e Sandrina Gonçalves, por me escutarem e pela amizade.
- aos meus amigos Ricardo Pinto e Adelino Pereira pela vossa presença e pelas vossas sugestões pertinentes.
- às minhas amigas Sandra Brito e Helena Friões pela amizade, pelos contributos gentis e oportunos.
- a toda a minha família pois sempre me apoiaram e incentivaram.
- à minha família, pelo apoio e compreensão, nos momentos em que estive menos presente, e ao longo destes anos de percurso investigativo. Em especial ao Alexandre e à minha filha Daniela.

- aos meus pais, e em especial à minha mãe por todo apoio e carinho, também subcarregada por mim em algumas situações em que eu não estava tão disponível.
- ao meu irmão que tantas vezes desculpou a minha ausência e ficou subcarregado com afazeres da minha competência, assim como à minha cunhada e meus sobrinhos.

RESUMO

A investigação que se apresenta teve por finalidade investigar o papel e as funções do(a) psicólogo(a) escolar e de que forma poderá o seu trabalho tornar-se mais reconhecido em termos de comparação/diferenciação com outras áreas interdisciplinares da Psicologia aplicada. O objetivo foi ainda desenvolver uma investigação que posteriormente funcionasse como documento de reflexão/orientação por parte da comunidade escolar para uma prática da Psicologia Escolar mais efetiva, na medida em que segundo a investigação de Meira (2000), a maioria dos profissionais (psicólogos/as) coaduna-se e aceita passivamente atuar de acordo com o mais convencional.

A investigação conjugou quatro fases, tendo por base uma metodologia mista, para desenvolver a caracterização da atuação do(a) psicólogo(a) escolar em Portugal e ainda construir uma plataforma de apoio para este profissional.

Esta investigação foi dividida em quatro estudos empíricos para demonstrar e clarificar o papel e a função do(a) psicólogo(a) escolar sob várias perspetivas. Para conhecer a perspetiva dos estudantes acerca dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), o estudo 1 utilizou uma metodologia quantitativa. Para analisar e explorar o papel e a função do(a) psicólogo(a) escolar na perspetiva dos(as) psicólogos(as) escolares, o estudo 2 utilizou uma metodologia qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas. No estudo 3 o objetivo foi analisar e explorar o papel e a função do(a) psicólogo(a) escolar sob a perspetiva dos diretores das escolas portuguesas selecionados para a amostra, através de entrevistas semiestruturadas. Dado que o papel do(a) psicólogo(a) no campo da educação é fulcral, o estudo 4 teve como objetivo compreender a intervenção do(a) psicólogo(a) escolar junto da comunidade escolar. A metodologia utilizada foi observação participante e *shadowing* da prática profissional de dois psicólogos de escolas públicas de agrupamentos da região do Norte do País.

Os resultados do estudo 1 apontaram que os estudantes, enquanto visados no processo de orientação vocacional, consideram a orientação vocacional como uma área importante na tomada de decisão relativamente à escolha da área vocacional e profissional. Através do estudo 2 foi possível constatar que os(as) psicólogos(as) escolares ainda seguem um modelo de atuação associado à predominância da avaliação e intervenção psicológica, apesar do destaque assumido pela orientação vocacional e pelos projetos desenvolvidos. Deste modo, é importante destacar que os(as) psicólogos(as) escolares participantes revelam um esforço no

sentido de uma intervenção ativa e preventiva, em detrimento de uma ação meramente remediativa junto da comunidade escolar. Os resultados evidenciam ainda as dificuldades e obstáculos com que estes profissionais se confrontam, nomeadamente ao nível das condições de trabalho e reconhecimento do seu papel por outros profissionais do contexto escolar. Através do estudo 3 foi possível analisar a perspetiva dos diretores escolares relativamente ao papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar nas escolas onde exercem a sua atividade, destacando-se a importância atribuída a este profissional ao nível da visão multidimensional sobre o contexto escolar. Para completar este quadro de análise, o estudo 4 permitiu observar as atividades predominantes relativamente ao domínio de intervenção do(a) psicólogo(a) escolar no seu quotidiano nas escolas, destacando-se a orientação vocacional, reuniões com outros membros da comunidade escolar e intervenção com alunos.

Os resultados enfatizam os passos que têm sido dados no caminho percorrido pelos(as) psicólogos(as) escolares no contexto educativo rumo a uma intervenção progressivamente mais eficaz e eficiente. Não obstante, o caminho a percorrer é longo, pelo que o presente trabalho pretende contribuir para a divulgação de novas práticas junto destes profissionais, através da criação de uma plataforma *online*.

Palavras-chave: Psicologia Educacional, Psicologia Escolar, ensino, intervenção em contexto escolar, psicólogo.

ABSTRACT

The research hereby presented intends to investigate the importance given to the school psychologist and how his/her work can be more in order to compare/differentiate with other interdisciplinary applied psychology areas. We aim to develop further investigation that subsequently can be used as a reflection/orientation document by the school community for a more effective school psychology practice. Since according to the research Meira (2000), most professionals (psychologists) are consistent and accept passively to act in accordance with what is seen as the most conventional.

The research contains four steps, based on a mixed methodology to the development of the characterization of performance of school psychologists in Portugal at the same time building up a platform of support for their work.

It was divided by four empiric studies to show and clarify the role and the functions of the school psychologist in different views. To know the perspective of the students about psychological services in their schools. In the study 1 was used a quantitative methodology to analyze and explore the role and the functions of the school psychologist from their perspective. The study 2 used a qualitative methodology through semi structured interviews. In the study 3 the aim was to analyze and explore the role and functions of the school psychologist from the perspective of school directors through semi-structured interviews. Considering essential the role of psychologists in education, the aim of the study 4 was to understand the intervention of school psychologist in the school community. The

methodology used was observation and shadowing two Portuguese psychologists from public schools in the North region of the country.

The results of the study 1 showed that students, listed in the process, think that vocational orientation is an important area for decision taking about vocational and professional choices. Through study 2 it was possible to conclude that school psychologists still follow a model where psychological evaluation and intervention are predominant. However, vocational orientation and development of projects are important areas. So, it is important to highlight the school psychologist effort to develop an active and proactive intervention, instead of a patching intervention with the school community. The results still show difficulties and obstacles that school psychologists face, such as working conditions and

recognition of their role by the other professionals in the school context. Through study 3 it was possible to analyze the school director's perspective about the role and functions of the school psychologists in the schools where they work. They highlighted the importance of school psychologists and their multidimensional vision about the school context. To complete this analyzes, the study 4 made possible to observe main activities in relation to the school psychologists intervention in their daily work in the school. It was highlighted vocational orientation, reunions with other elements of the school community and intervention with students indicated by teachers.

The result emphasize the steps taken by the school psychologists in the school context towards a more effective and efficient intervention. However, there's still a long way to go and this work aims to contribute to the disclosure of new practices by creating an online platform.

Key-words: educational psychology, school psychology, education, intervention in schools, psychologist.

RESUME

La recherche qui se présente a pour but d'enquêter sur le rôle et les fonctions du psychologue de l'école et de savoir comment leur travail peut devenir plus reconnu en termes de comparaison / différenciation avec les autres domaines interdisciplinaires de la psychologie appliquée. L'objectif était de développer une enquête qui a pour but de travailler les dossiers de réflexion / les conseils de la communauté de l'école pour une pratique plus efficace de la psychologie éducative, dans la mesure où selon les recherches Meira (2000), la plupart des professionnels (psychologues) sont constants et acceptent passivement agir en conformité avec les plus conventionnel.

Les recherches conjuguent quatre phases, basé sur une méthodologie mixte pour développer la caractérisation de la performance d'une / un psychologue / d'école au Portugal et aussi construire une plate-forme de support de ce professionnel.

Cette recherche a été divisée en quatre études empiriques afin de démontrer et de clarifier le rôle et la fonction du psychologue scolaire dans diverses perspectives. Pour connaître le point de vue des étudiants sur la psychologie et l'orientation (SPO), l'étude 1 a utilisé une méthodologie quantitative. Pour analyser et explorer le rôle de la fonction du psychologue scolaire dans la perspective des psychologues scolaires, l'étude 2 a utilisé une méthodologie qualitative, à travers des entretiens semi-structurés. Dans l'étude 3, l'objectif était d'analyser et d'explorer le rôle et la fonction du psychologue scolaire dans la perspective des directeurs d'écoles portugaises sélectionnés dans un échantillon, à travers des entretiens semi-structurés. Comme le rôle du psychologue dans l'éducation est essentiel, l'étude 4 vise à comprendre l'intervention du psychologue de l'école avec la communauté scolaire. La méthodologie utilisée est l'analyse participante de la pratique professionnelle de deux psychologues plusieurs écoles publiques la région nord du pays.

Les résultats de l'étude 1 montrent que les étudiants, qui visent le processus d'orientation professionnelle, considèrent le domaine important dans la prise de décision concernant le choix de la zone technique et professionnelle. Grâce à l'étude 2, il a été constaté que les psychologues scolaires suivent encore un modèle de rôle associé à la prédominance de l'évaluation psychologique et d'intervention, en dépit de l'accent mis par l'orientation professionnelle et des projets développés. Ainsi, il est important de noter que les psychologues scolaires participants, révèlent un effort d'intervention active et préventive

au détriment d'une action simple avec la communauté scolaire. Les résultats montrent aussi les difficultés et les obstacles dont ces professionnels sont confrontés, notamment en termes de conditions et reconnaissance dans leur rôle au sein de leur travail par d'autres professionnels dans le cadre de l'école. L'étude 3 démontre la perspective des directeurs d'école concernant le rôle et les fonctions du psychologue scolaire dans les écoles où ils exercent leur activité, soulignant l'importance attachée à ce niveau professionnel de perspicacité multidimensionnelle dans le contexte scolaire. Pour compléter ce cadre d'analyse, l'étude 4 a observé les principales activités en relation avec le domaine psychologique de l'école dans la vie quotidienne dans les écoles, en particulier l'orientation professionnelle, des rencontres avec d'autres membres de la communauté scolaire et intervention auprès des élèves.

Les résultats soulignent les mesures qui ont été prises sur le chemin emprunté par les psychologues scolaires dans le contexte éducatif vers une intervention de plus en plus efficace. Cependant, le chemin à parcourir est long, par conséquent, le présent ouvrage vise à contribuer à la diffusion de nouvelles pratiques parmi ces professionnels par la création d'une plate-forme en ligne.

Most-clefs: psycho-pédagogie, la psychologie scolaire, l'éducation, l'intervention dans les écoles, psychologue.

ABREVIATURAS E SIGLAS

cap (s)	capítulo (s)
citado por	citado por
dec. lei	decreto de lei
ed.	edição
ex.	exemplo
p.	página
pp.	páginas
séc.	século
vol.	volume

APA	American Psychological Association
CEDEFOP	Centro europeu para o desenvolvimento da formação profissional
DGES	Direção Geral do Ensino Superior
DRE	Direção Regional de Educação
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DREL	Direção Regional de Educação de Lisboa
DREN	Direção Regional de Educação do Porto
EUA	Estados Unidos da América
GIASE	Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do ME
ISPA	International School Psychology Association
ME	Ministério da Educação
MT	Ministério do Trabalho
NASP	National Association of School Psychologists
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
OV	Orientação Vocacional
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO ou o início de um projeto.....	27
A escolha do tema: as realidades emergentes da Psicologia.....	29
Objetivos e a escolha da metodologia.....	33
A organização do estudo.....	39
 PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	32
Capítulo I – Fundamentos Históricos da Psicologia Escolar.....	33
1. Introdução.....	33
2. Definição do Conceito de Psicologia.....	35
3. Definição de Papel e Função.....	36
4. Forças contextuais na Psicologia.....	37
5. Diversidade do campo de atuação em Psicologia.....	40
6. Surgimento da Psicologia Escolar em Portugal.....	42
Capítulo II – A Psicologia Escolar: o campo de atuação.....	63
1. Introdução.....	45
2. Psicologia da Educação versus Psicologia Escolar.....	46
3. Formação do(a) Psicólogo(a) escolar.....	51
4. Prática Psicológica em Contexto Escolar.....	56
.....4.1 NASP (<i>National Association of School Psychologist</i>).....	87
.....4.2 ISPA (<i>International School Psychology Association</i>).....	92
5. Os sistemas em que a Psicologia Escolar atua.....	71
.....5.1 A família e a escola.....	102
6. A atuação do(a) psicólogo(a) na escola.....	77
7. A orientação escolar e profissional dos estudantes.....	80
.....7.1 <i>Intervenção vocacional em contexto escola</i>	115
.....7.2 <i>O trabalho como opção de escolha</i>	120
.....7.3 <i>Educação Vocacional e Programas de Formação e oportunidades de vida</i>	122
8. Condutadoria.....	124
9. Promovendo...prevenindo.....	125
Capítulo III - A escola: da concetualização à prática.....	129
1. Introdução.....	129
2. O ensino de hoje é diferente do passado.....	131

..... 2.1 O sucesso dos estudantes.....	135
3. O processo de aprendizagem.....	137
..... a) Aprendizagem e inteligência.....	137
..... b) Teorias e modelos de aprendizagem na sala de aula.....	141
..... c) O trabalho de equipa na escola.....	147
4. Problemas da escola contemporânea e possibilidade de atuação do(a) psicólogo(a) escolar.....	152

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....160

Capítulo IV - Metodologia do estudo.....161

1. Introdução.....	161
2. A problemática doo estudo: questões de partida.....	162
..... 2.1 A questão de investigação.....	165
3. Objetos do estudo.....	169
... .. 3.1 Opções e estratégias metodológicas.....	170
..... 3.2 A investigação quantitativa.....	171
..... 3.3 A investigação qualitativa.....	171
..... 3.4 A opção pela metodologia mista.....	173
4. Métodos de recolha e análise de dados.....	175
..... 4.1 Recolha de dados.....	177
..... 4.2 Fontes e recolha de dados.....	178
..... 4.3 Observação participante e shadowing.....	179
..... 4.4. Instrumentos de recolha de dados.....	181
..... 4.5 Análise de dados.....	182
5. Investigação-Ação.....	184
6. Uma última problemática: a visão da investigadora.....	185

Estudo 1:

A escola: orientação escolar e profissional do ponto de vista dos estudantes.....132

1. Introdução.....	187
2. Método.....	190
..... 2.1 Participantes.....	190
..... 2.2 Instrumento.....	190

.....2.3 <i>Procedimentos</i>	191
..... 2.4 <i>Tratamento dos dados</i>	192
3. Resultados.....	192
4. Discussão dos resultados.....	196
5. Considerações finais.....	198
6. Implicações futuras.....	199

Estudo 2:

A Psicologia Escolar em Portugal: a perspetiva dos(as) psicólogos(as) escolares

.....	202
1. Introdução.....	203
2.	
Método.....	205
..... 2.1 <i>Participantes</i>	205
..... 2.2 <i>Instrumento</i>	206
..... 2.3 <i>Procedimentos</i>	209
..... 2.4 <i>Tratamento dos dados</i>	210
3.Resultados.....	211
4. Discussão dos resultados.....	227
5. Considerações finais.....	236
6. Implicações futuras.....	241

Estudo 3:

A Psicologia Escolar em Portugal: a perspetiva dos elementos da direção.....

1.Introdução.....	244
2.Método.....	245
..... 2.1 <i>Participantes</i>	246
.....2.2 <i>Instrumento</i>	248
.....2.3 <i>Procedimentos</i>	249
3. Resultados.....	250
4. Discussão dos resultados.....	253
5. Considerações finais.....	255
6. Implicações futuras.....	258

Estudo 4:

A Psicologia Escolar em Portugal: a atuação do(a) psicólogo(a) escolar em perspectiva.....259

1. Introdução.....	260
2.Método.....	261
2.1 Participantes.....	261
..... 2.2 Instrumento.....	262
..... 2.3 Procedimentos.....	262
..... 2.4 Tratamento dos dados.....	262
3. Apresentação e Discussão dos resultados.....	264
4. Considerações finais.....	269
5. Implicações futuras.....	272

Conclusão.....274

Referências bibliográficas.....284

Legislação 221

Anexos..... 222

Anexo 1.....	223
Anexo 2.....	226
Anexo 3.....	230
Anexo 4.....	233
Anexo 5.....	233

Apêndices.....Erro! Indicador não definido.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos históricos em Psicologia.....	47
Quadro 2 – Principais escolas da Psicologia	55
Quadro 3 – Correntes clássicas da Psicologia.....	58
Quadro 4 – Papéis, Funções e Responsabilidades do(a) Psicólogo(a) Escolar.....	66
Quadro 5 – Duas visões contrastantes da Psicologia da Educação.....	70
Quadro 6 – Diferenças entre o(a) psicólogo(a) educacional e o(a) psicólogo(a) escolar.....	82
Quadro 7 – Teoria das inteligências múltiplas de Gardner.....	139
Quadro 8 – Condicionamento clássico e condicionamento operante.....	142
Quadro 9 – Princípios de atuação psicopedagógico e a influência do processo ensino-aprendizagem.....	146
Quadro 10 – Equipas- distinção entre conceitos.....	149
Quadro 11 – espaços de atividade científica e profissional relacionada com a Psicologia da educação.....	151
Quadro 12 – Argumentos a favor e contra a inclusão total	156
Quadro 13 – Situações relevantes para diferentes estratégias metodológicas.....	174
Quadro 14 – “Foi-lhe entregue o relatório escrito dos resultados obtidos”	195
Quadro 15 – Contributos do(a) psicólogo(a) escolar.....	215
Quadro 16 – Papel do(a) psicólogo(a) escolar	217
Quadro 17 – Medidas legislativas e institucionais.....	226
Quadro 18 – Áreas de intervenção e atividades desenvolvidas pelos(as) psicólogos(as) escolares participantes em contexto escolar	268
Quadro 19 – Quadro síntese da investigação empírica.....	274

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Importância dos SPO na perspectiva dos estudantes	193
Gráfico 2 – Esclarecimento de dúvidas enquanto estudante.....	194
Gráfico 3 – Público – alvo na intervenção dos(as) psicólogos(as) escolares participantes.....	212
Gráfico 4 – Áreas de intervenção dos(as) psicólogos(as) escolares participantes.....	213

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo ilustrativo dos diferentes níveis de intervenção de intervenção do(a) psicólogo(a) escolar no ensino secundário.....	36
Figura 2 – O triângulo de Lewin (1946)	184

INTRODUÇÃO ou o início de um projeto

“Os sonhos não determinam o lugar onde vocês vão chegar, mas produzem a força necessária para vos tirar do lugar onde estão. Sonhem com as estrelas para que possam pisar pelo menos a lua. Sonhem com a lua para que possam pelo menos pisar os altos montes. Sonhem com os altos montes para que possam ter dignidade quando atravessarem os vales das perdas e das frustrações”.

(Cury, 2006, p.71)

A tese que se delineia é o resultado de uma investigação cujo objetivo está centrado na análise de como atua e que funções desempenha o(a) psicólogo(a) escolar neste novo século, em que medida o trabalho deste é divulgado e em que medida estes profissionais trabalham em rede, orientando-se pelo artigo que veio regulamentar a profissão do(a) psicólogo(a) escolar em instituições de ensino. Com esta análise pretende-se divulgar modelos de atuação por parte destes profissionais, tornando a prática da Psicologia Escolar mais divulgada e difundida junto destes profissionais e da comunidade educativa.

Pretende-se realizar uma investigação que procure compreender melhor e de forma mais aprofundada a experiência do(a) psicólogo(a) escolar, as perceções e as aprendizagens desenvolvidas naquele contexto educativo, construída a partir de pressupostos de atuação destes profissionais. Sendo que a promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento humano são eixos orientadores ao nível da Psicologia Escolar.

No atual contexto, marcado por políticas de transformação da escola, interessa-nos analisar o contributo do ponto de vista da atuação da Psicologia Escolar que deve trabalhar em prol da promoção do sucesso o que requer mudanças na ênfase preponderante sobre o indivíduo e as suas limitações que, por muito tempo, caracterizou as intervenções da área. Não existem causas individuais para os fenómenos da vida, pois eles, não são individuais, não são de ninguém. São efeitos que se engendram numa rede de relações. Assim sendo, o sucesso e o insucesso académico são compreendidos a partir da integração de diferentes fatores, tais como, relacionais, institucionais, sociais, políticos e ideológicos, para além dos aspetos individuais (Machado, 2000).

A relação entre Psicologia e Educação remete-nos a um passado longínquo. Esta relação foi, e talvez ainda seja permeada por mudanças de concepções, tanto educacionais quanto da própria Psicologia, enquanto Ciência, e a sua apropriação de espaço profissional de atuação (Antunes, 2003). Mais recentemente, a Psicologia Escolar passou a comprometer-se cada vez mais com as mudanças da realidade escolar e educacional, havendo uma maior troca de conhecimentos e experiências com profissionais de outras áreas (Kupfer, 1997; Novaes, 1996).

Como objetivo da investigação podem apontar-se compreender a dinâmica da atuação do(a) psicólogo(a) escolar como contributo para uma “nova escola” e para a construção de uma “nova educação”, elaborando-se posteriormente uma plataforma *online* de divulgação de trabalhos e projetos realizados em contexto escolar. Assim, pretende-se uma divulgação partilha de projetos, trabalhos, intervenções, estudos, entre outros, tendo-se por principal finalidade uma atuação mais efetiva, ágil e virada para as boas práticas.

A escolha do tema: as realidades emergentes da Psicologia Escolar

Este trabalho constitui a materialização escrita de um desafio investigativo que ao mesmo tempo constitui um desafio profissional e educativo. As políticas dos sucessivos governos demonstram que muitas vezes as questões economicistas sobrepõem-se e o(a) psicólogo(a) escolar é visto como mais um recurso a ser dispensável, e não como um investimento educacional. Por outro lado, o conhecimento da Psicologia é cada vez mais demonstrado e fundamentado ao nível de questões educacionais, processos de ensino/aprendizagem, relações interpessoais, entre outros fatores a ter em conta na escola.

De acordo com Lima (2008), a Psicologia implantou-se na educação através do movimento da Escola Nova na década de 30. Tal movimento revolucionou a educação e criou demandas específicas para a Psicologia no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem. Posteriormente, com as Escolas Normais foi possível perceber a importância do fenómeno psicológico para a teoria e prática educacional, possibilitando desse modo um espaço para a Psicologia Escolar nesse meio (Meira & Antunes, 2003).

Portugal tem uma história relativamente curta de prestação de serviços psicológicos nas escolas, com psicólogos(as) que entram no sistema de ensino, principalmente em resposta a três necessidades emergentes (Almeida, 2003):

1. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais;
2. A criação de programas de formação profissional nas escolas secundárias;
3. A promoção do sucesso escolar para crianças em risco durante o ensino escolar.

Só em meados da década de 1980, após a aprovação da Lei da Educação (Decreto-lei nº 46/86) é que a prestação de serviços psicológicos para todos os estudantes era oficialmente reconhecida como uma dimensão importante do processo educativo. Posteriormente, os serviços de Psicologia Escolar foram criados através de legislação em 1991, com sede em caráter experimental em 1993, expandida e oficializada em 1996-1997; desde então estiveram sob a responsabilidade do Ministério da Educação (Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014).

Em Portugal, a criação da carreira de psicólogo(a) escolar foi decretada em Outubro de 1997, pelo decreto de lei nº 300/97 e no mesmo documento pode ler-se a abrangência das competências deste profissional.

De facto, segundo o mesmo decreto de lei, a qualidade da educação está intimamente dependente dos recursos pedagógicos de que a escola dispõe para acompanhamento do percurso escolar dos seus estudantes. Os SPO têm que possibilitar a adequação das respostas educativas às necessidades dos estudantes.

Relativamente à progressão na carreira a mesma encontra-se também consagrada, assim como, as condições de trabalho do(a) psicólogo(a) não podem, em caso algum, colidir com o código deontológico da sua prática profissional.

Cada serviço de Psicologia Escolar pode cobrir pelo menos um estabelecimento escolar ou agrupamento de escolas. Um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional com os seus próprios órgãos administrativos constituídos por vários estabelecimentos escolares, geograficamente dispersos, que atendem crianças do pré-escolar ao 9.º ou 12.º ano de escolaridade, com base num projeto pedagógico comum. No caso de um agrupamento de

escolas, os serviços de Psicologia Escolar situam-se na sede do agrupamento e estes podem ter que se deslocar entre escolas (Mendes et al., 2014).

Desde que foi oficialmente estabelecido, o serviço público português dos SPO da escola nunca foi expandido. As escolas públicas são financeiramente dependentes do governo, através do Ministério da Educação, e requerem permissão desta entidade para contratar psicólogos(as) escolares. Desde 2007, várias escolas foram autorizadas a contratar psicólogos(as) em tempo integral durante um ano. No entanto, devido à crise económica, no final de cada ano letivo, não há garantias de que essas posições serão mantidas. A tendência também tem sido observada nos últimos anos, sendo que o Ministério da Educação contrata um único(a) psicólogo(a) escolar para abranger mais de um agrupamento de escolas em simultâneo. Assim, apesar da exigência por lei, o Ministério da Educação não tem sido capaz de garantir que todas as escolas públicas tenham serviços de Psicologia em tempo integral (Mendes et al., 2014).

Os SPO estão organizados em equipas uni e multidisciplinares, sediadas em escolas da rede escolar das Direções Regionais de Educação (DRE). A equipa técnica que compõe os SPO pode ser constituída por vários elementos, nomeadamente, psicólogos(as), técnicos de serviço social e professores(as). Os profissionais que compõem os serviços dispõem de autonomia técnica e científica no desempenho das suas funções (Leitão, Paixão, Silva, & Miguel, 2001).

Nos termos do Decreto-Lei 300/1997, compete ao psicólogo que desenvolve as suas funções em contexto escolar:

- a) Contribuir, através da sua intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
- b) Conceber e participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa que promovam o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar;
- c) Intervir, a nível psicológico e psicopedagógico, na observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de professores, pais e encarregados de educação em articulação com os recursos da comunidade;

d) Participar nos processos de avaliação multidisciplinar e interdisciplinar, tendo em vista a elaboração de programas educativos individuais, e acompanhar a sua concretização;

e) Desenvolver programas e ações de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo;

f) Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o fim de propor a realização de ações de prevenção e medidas educativas adequadas, designadamente a situação específica de alunos também escolarizados no estrangeiro ou cujos pais residam e trabalhem fora do País;

g) Participar em experiências pedagógicas, bem como em projetos de investigação e em ações de formação do pessoal docente e não docente;

h) Colaborar no estudo, conceção e planeamento de medidas que visem a melhoria do sistema educativo e acompanhar o desenvolvimento de projetos.

O Estatuto do Aluno (Lei 39/2010) também enfatiza o papel dos técnicos dos SPO, distinguindo o acesso a este apoio como um dos direitos do aluno. Toda a legislação existente reconhece o papel indispensável do(a) psicólogo(a) na escola, mas as condições de trabalho destes profissionais evidenciam que os sucessivos governos da tutela desvalorizam esta intervenção específica, perpetuando a precariedade e não dispondo várias escolas/agrupamentos deste serviço.

A escassez de psicólogos(as) escolares tem um enorme impacto sobre a prática profissional, assim como, em toda a comunidade escolar. As escolas têm algumas necessidades que devem ser atendidas, tais como, estudantes que necessitam de apoio para as suas dificuldades académicas ou comportamentais e professores que necessitam de apoio relativos a estudantes ou questões de sala de aula. O que fazer quando as escolas não tem psicólogo(a) escolar? (Fagan & Wise, 2007). De facto, o contributo que um(a) psicólogo(a) escolar pode fornecer na escola, no contexto educativo e com a comunidade escolar, constituiu uma fonte potencial para um melhor funcionamento da própria escola. Mas quais são então as funções do(a) psicólogo(a) escolar segundo a literatura?

O ponto de partida de todas as investigações cinge-se inevitavelmente a uma questão primordial: Qual o papel, funções e desempenho dos(as) psicólogos(as) escolares?

É neste quadro da vida real que se procurarão respostas, apesar das inúmeras teorias, modelos e projetos que justificam soluções, e que inquietam pela realidade com que nos deparamos.

O(A) psicólogo(a) escolar deve trabalhar as questões relacionadas com as necessidades e dificuldades da população escolar (estudantes, pais e professores). Com a finalidade de se investigar, estudar e conhecer essa realidade pretende-se neste trabalho de investigação entrevistar psicólogos(as), estudantes e outros membros da comunidade educativa. Sendo que os(as) psicólogos(as) escolares não funcionam isoladamente. As mudanças legislativas e socioculturais têm uma enorme influência sobre a prática da Psicologia Escolar. Embora muitos outros fatores influenciam os papéis e funções dos(as) psicólogos(as) escolares, existem pontos comuns de atuação e prática (Fagan & Wise, 2007).

Do ponto de vista relacional, a intervenção do(a) psicólogo(a) de uma escola não deve cingir-se a um apoio individual, sendo que este deve ser um colaborador da comunidade escolar e do desenvolvimento dos estudantes. Deve atuar amplamente, não se cingindo ao acompanhamento individualizado e ao desenvolvimento de programas vocacionais. É-lhes imposto a colaboração com professores e pais, na elaboração de iniciativas que visam a promoção do sucesso educativo para todos (Taveira & Silva, 2011).

Muitos dos problemas que surgem nos SPO das escolas são comuns em várias escolas, mas será que as respostas dos SPO diferem ou são pautadas por atuações comuns? Não deveria haver uma divulgação e forma de atuação comuns e direcionados a responder a questões específicas? Uma das preocupações dos(as) psicólogos(as) escolares será não reproduzir um atendimento clínico dentro das escolas? A contribuição da Psicologia dentro do ambiente de ensino é fundamental para a construção de novas formas de relação entre ensino e aprendizagem que possam fomentar novas perspetivas sobre a construção, obtenção e orientação do conhecimento (Almeida, 2011). A atuação do(a) psicólogo(a) escolar parece carente em diversas áreas: falta de instrumentos e programas direcionados para prevenção, avaliação e intervenção de problemáticas escolares; elevado número de alunos por psicólogo(a); atuação do(a) psicólogo(a) escolar orienta-se pelo modelo da Psicologia clínica; falta de divulgação de projetos do âmbito da Psicologia em contexto escolar.

É de referir que apesar de a literatura documentar o papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar, a investigação carece de dados no contexto real que retratem a prática deste

profissional no contexto, no seu dia-a-dia, com a comunidade educativa, e perante desafios e obstáculos que se impõe.

No entanto, existem 11 domínios que são comumente considerados como a base para a formação e atuação do(a) psicólogo(a) escolar (Fagan & Wise, 2007):

1. Tomada de decisão baseada em dados e prestação de contas;
2. Consulta e colaboração;
3. Aprendizagem e instrução;
4. A socialização e o desenvolvimento de aptidões para a vida;
5. Diversidade do estudante no desenvolvimento e aprendizagem;
6. Escola e sistemas de organização;
7. Prevenção, intervenção em crise, e saúde mental;
8. Colaboração casa / escola / comunidade;
9. Pesquisa e investigação;
10. Prática da Psicologia Escolar e desenvolvimento;
11. Padrões de tecnologia.

A escola, enquanto contexto privilegiado dos(as) psicólogos(as) escolares, deve ser perspectivada de forma holística quando falamos de intervenção com os alunos (Carvalho, 2012) (figura 1). Esta abordagem deve ser tida em conta na orientação vocacional, mas também noutros domínios da intervenção do(a) psicólogo(a) escolar (Menezes, Carvalho, Ataíde, Belfort, & Cassote, 2007), como a intervenção no insucesso escolar, nos projetos desenvolvidos, entre outras. Deste modo, a intervenção do(a) psicólogo(a) escolar com os alunos deve ter subjacente uma perspetiva sistémica, incluindo os sistemas de proximidade: a escola, incluindo os intervenientes educativos (professores e pais) e a comunidade envolvente (Carvalho, 2012).

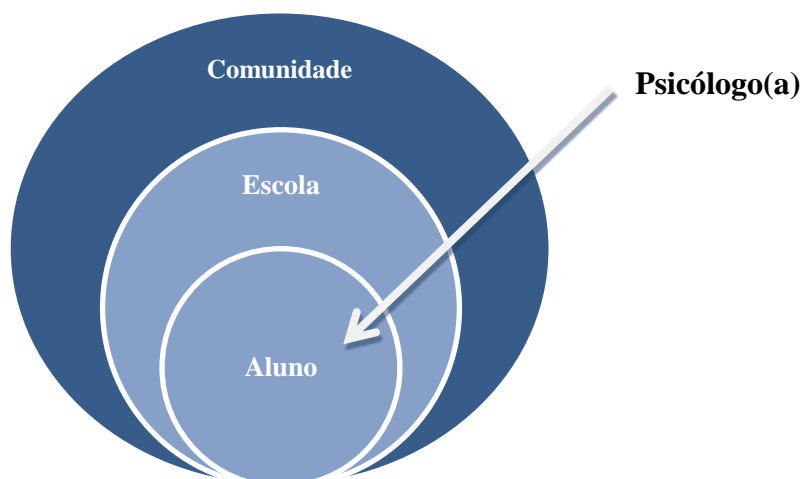


Figura 1. Modelo ilustrativo dos diferentes níveis de intervenção do(a) psicólogo(a) escolar no ensino secundário (adaptado de Carvalho, 2012).

Na prática, o(a) psicólogo(a) que faça acompanhamento de casos individuais deve, antes de mais, ajudar a criança, constituindo esta a sua meta profissional primordial (Fagan & Wise, 2007). Assim, deve ser capaz de conceitualizar os problemas, sustentar as suas ideias através de dados concretos, trabalhar com os outros, de forma a contribuir para a resolução do problema da criança e, finalmente avaliar os resultados dessa intervenção (Fagan & Wise, 2007). A sua atuação numa escola deve procurar, em função das características de cada estudante, a colaboração dos responsáveis pela escola, dos diretores de turma, dos professores, dos colegas ou dos pais, desenvolvendo um trabalho mais abrangente e amplo. Sempre que possível, o(a) psicólogo(a) escolar deve auscultar outras pessoas que estejam próximas do estudante, o que implica o seu envolvimento em equipas multidisciplinares (Fagan & Wise, 2007). Tendo-se por finalidade um maior conhecimento das características individuais do estudante e integrando-as nas condições de vida em que este se encontra e no modo como essas afetam o seu comportamento (Taveira & Silva, 2011).

Um estudo recente de Mendes e seus colaboradores (2014) aponta para padrões de atividade para psicólogos(as) escolares portugueses como um todo. É importante sublinhar que os resultados apontam para diferenças interindividuais na forma como os profissionais realizam o seu trabalho. Como Fagan e Wise (2007) observaram que atualmente não há dois/duas psicólogos(as) escolares que gastem o seu tempo, exatamente da mesma forma, acrescentando que a prática de cada psicólogo(a) escolar é influenciada por uma combinação de fatores, tais como: características pessoais, formação, competências profissionais, e as

características do local de trabalho, o que pode explicar a variabilidade encontrada neste estudo.

Assim, na atualidade da Psicologia Escolar em Portugal deparámo-nos com um problema, que está na base desta investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta. O problema é a pergunta para a qual desejamos saber a resposta. A investigação é a procura dessa resposta (Sousa, 2005). Deste modo, os problemas atuais que estão na base da presente investigação e que constituíram o primeiro passo para o início deste trabalho de investigação, serão apresentados de seguida.

Muitos alunos continuam com muitos problemas escolares.

Muitos psicólogos(as) escolares deparam-se com muitos problemas escolares.

Muitos SPO deparam-se com demasiados alunos e poucos técnicos (rácio de psicólogo/a por número de alunos).

Muitas escolas permanecem ainda sem serviços de psicologia. Muitas escolas exigem mais ao nível da destreza e atenção, raciocínio e estudo, do que, comparativamente criar oportunidades para a sua aquisição e treino (Almeida, 2002).

Neste trabalho de investigação, pretende-se contribuir para que estes problemas que caracterizam a realidade da Psicologia Escolar em Portugal sejam minimizados e ainda constituir um contributo real para o desenvolvimento da mesma em Portugal.

A organização do Estudo

Na estrutura do trabalho, considerou-se relevante uma divisão em duas partes, a primeira relativa ao enquadramento teórico, subdividida em três capítulos, e a segunda em continuidade, referente à investigação empírica, com 4 estudos desenvolvidos.

Parte I

O Cap. I aborda os fundamentos históricos da Psicologia Escolar. É composto por:

- Introdução;
- Definição do conceito de Psicologia;
- Definição de Papel e Função;
- Forças contextuais na Psicologia;
- Diversidade do campo de atuação da Psicologia;
- Surgimento da Psicologia Escolar em Portugal.

O Cap. II intenta sobre a Psicologia Escolar: o campo de atuação. É composto por:

- Introdução;
- A Psicologia Escolar vs Psicologia Educacional;
- A formação do(a) psicólogo(a) escolar;
- O sucesso escolar dos estudantes;
- A prática psicológica em contexto escolar;
 - NASP (National Association of School Psychologists);
 - ISPA (International School Psychology Association);
- Os sistemas em que a Psicologia Escolar atua;
 - A família e a escola;
- A orientação vocacional e profissional dos estudantes;
 - Intervenção vocacional em contexto escolar;
 - O trabalho como opção de escolha;
 - Educação vocacional e programas de formação e oportunidades de vida;
- Consultadoria
- Promovendo...prevenindo.
-

O **Cap. III** remete-nos para a Escola: da concetualização à prática. É composto por:

- Introdução;
- O ensino de hoje é diferente do passado;
 - O sucesso dos estudantes;
- O processo de aprendizagem;
 - Aprendizagem e inteligência;
 - Teorias e modelos de aprendizagem na sala de aula;
 - O trabalho de equipa na escola;
- Problemáticas da escola contemporânea e possibilidade de atuação do(a) psicólogo(a) escolar.

Parte II

O **Cap. IV** parte da investigação por realizar. É composto por:

- Introdução;
- Tipificação metodológica;
 - A problemática do estudo;
 - A pergunta de partida;
 - Objetivos do estudo;
 - Opção e Estratégias Metodológicas;
 - Métodos de Recolha e análise de dados;
 - Recolha dos dados;
 - Fontes e recolha dos dados;
 - Observação participante/ *shadowing*;
 - Instrumentos de recolha de dados;
 - Uma última problemática a visão da investigadora.

O **Estudo 1** remete-nos para a primeira parte da investigação realizada sobre a Escola: a orientação escolar e profissional dos estudantes. É composto por:

- Introdução;
- Método;
 - Participantes;
 - Instrumento;
 - Procedimentos;

- Tratamento dos dados;
- Resultados;
 - Análise das distribuições por frequências e percentuais;
 - Comparação entre sexos;
- Discussão dos resultados;
- Considerações finais/conclusões;
- Implicações futuras.

O **Estudo 2** remete-nos para a fase das entrevistas sobre a atuação do(a) psicólogo(a) escolar. É composto por:

- Introdução;
- Método;
 - Participantes;
 - Instrumento;
 - Procedimentos;
 - Tratamento dos dados;
- Resultados;
- Discussão dos resultados;
- Considerações finais/conclusões;
- Implicações futuras.

O **Estudo 3** remete-nos para as entrevistas a elementos da direção das escolas. É composto por:

- Introdução;
- Método;
 - Participantes;
 - Instrumento;
 - Procedimentos;
 - Tratamento dos dados;
- Resultados;
- Discussão dos resultados;
- Considerações finais/conclusões;
- Implicações futuras.

O **Estudo 4** remete-nos para a atuação do(a) psicólogo(a) escolar em perspetiva. É composto por:

- Introdução;
- Método;
 - Participantes;
 - Instrumento;
 - Procedimentos;
 - Tratamento dos dados;
- Resultados;
- Discussão dos resultados;
- Considerações finais/conclusões;
- Implicações futuras.

Pretende-se ainda ao longo deste capítulo a discussão e análise dos dados e resultados obtidos, no âmbito da investigação sobre a Psicologia Escolar, realizada com dois psicólogos escolares e recorrendo-se ainda a entrevistas e questionários junto de outros elementos significativos da comunidade educativa.

Finalmente, pretende-se criar uma plataforma de apoio *online* para Psicólogos(as) Escolares, Psicólogos(as) Educacionais e outros membros da comunidade educativa.

Seguir-se-á a conclusão. Em anexo constam ainda os instrumentos utilizados nos quatro estudos que integram esta investigação. Ao longo dos diferentes capítulos, será utilizada a estrutura segundo as normas da *American Psychological Association* [APA] (2010).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Fundamentos Históricos da Psicologia Escolar

“A história é uma questão de tudo ou nada; algo aconteceu um dia e ponto final – você não pode trazer os eventos passados até o presente para estudá-los, nem pode fazer isso à vontade com os seus determinantes e efeitos, dando-lhes esta ou aquela forma, tal como se pode fazer no laboratório com alguma afirmação científica”

(Wertheimer, 1979, p.56)

1. Introdução

Paradoxalmente parece uma contradição, ao observar que a Psicologia é uma das mais antigas disciplinas acadêmicas e, ao mesmo tempo, uma das mais recentes. O interesse pela Psicologia remonta a tempos longínquos e aos primeiros questionadores. A curiosidade sobre o comportamento humano e especulação acerca da conduta humana são ponto de muitas obras filosóficas e teológicas. No entanto, o surgimento desta como ciência é recente, sendo que o centenário do nascimento da Psicologia moderna foi comemorado em 1979.

O que distingue a Filosofia da Psicologia são essencialmente a abordagem e técnicas utilizadas que denotam a emergência desta última como um campo de estudo próprio, essencialmente científico (Goulart, 2000). Até ao século XIX, os filósofos estudavam a natureza humana mediante a especulação, a intuição e a generalização baseadas na limitada experiência. A Psicologia precisava assim, de desenvolver maneiras mais objetivas e precisas de tratar o seu objeto de estudo. Uma grande parte da história da Psicologia, depois da sua separação da Filosofia, é a sua história de contínuo aprimoramento de instrumentos, técnicas e métodos de estudo, voltados para o alcance de precisão e objetividade maiores quer no âmbito de perguntas como na das respostas (Schultz & Schultz, 1981).

No último quarto do século XIX quando o método científico foi adotado como recurso manifestaram-se várias indicações formais de que a Psicologia começava a florescer enquanto disciplina.

Até à Segunda Guerra Mundial, a Psicologia tinha três grandes missões:

1. Curar a doença mental;
2. Tornar a vida das pessoas mais produtiva e significativa;
3. Identificar e nutrir talentos.

Tendo durante anos a investigação e a prática da Psicologia enfatizado essencialmente a cura da doença mental. Deste modo, a Psicologia orientou-se durante anos pelo modelo médico dando especial ênfase à patologia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Quadro 1 – Marcos históricos em Psicologia

Data e local	Acontecimento
Dezembro de 1879 – Leipzig, Alemanha	Wilhelm Wundt implementou o primeiro laboratório de Psicologia do mundo.
1881 – Leipzig, Alemanha	Wilhelm Wundt fundou a revista Philosophische Studien considerada a primeira revista de Psicologia dedicada a relatos experimentais.
1887- Estados Unidos da América (E.U.A.)	G. Stanley Hall fundou o American Journal of Psychology – a primeira revista publicada nos E.U.A.
1888 – Universidade da Pensilvânia	James Cattell nomeado professor de Psicologia, primeira docência de Psicologia no mundo
1880- 1895 – E.U.A.	Fundados 26 laboratórios 3 revistas de Psicologia
1882 – E.U.A.	É fundada a Associação de Psicologia Americana (APA)
1930 – E.U.A.	APA abarcava mil e cem associados inscritos, fora fundada com vinte e seis associados
1991 – E.U.A.	APA continha mais de cem mil associados

A história da Psicologia enquanto ciência nunca estará concluída, uma vez que novas concepções e paradigmas surgem! Assim, não há um ponto culminante, nem término, mas um processo interminável...

2. Definição do Conceito de Psicologia

Wundt é por muitos considerado como o “pai” da Psicologia enquanto ciência, uma vez que fundou o primeiro laboratório, editou a primeira revista e deu início à Psicologia experimental (Schultz & Schultz, 1981).

A Psicologia foi definida em 1908 como a “ciência do comportamento” ao que parece pela primeira vez. Dessa forma, por volta do início do século, a Psicologia americana conseguia a sua independência em relação à filosofia, desenvolvia laboratórios nos quais aplicavam os métodos científicos, formara a sua própria associação científica (APA) e definia-se formalmente como ciência – a ciência do comportamento (McDougall, 1908).

A Psicologia expandiu-se não apenas em termos de psicólogos(as), investigadores, académicos e da literatura publicada, mas também em termos de impacto nas nossas vidas. Seja qual for a idade, ocupação ou interesses a vida de todos é influenciada de alguma maneira pelo trabalho de psicólogos(as) (Schultz & Schultz, 1981).

Define-se ainda como ciência ou tratado (logos) da *alma* ou do *espírito* (psychê), ciência da personalidade, do comportamento, dos processos mentais, do inconsciente, das atitudes, entre outros. Não é indiferente uma definição de tendência de personalista, behaviorista, cognitivista, psicanalítica, social, entre outras, pois as diversas escolas ou correntes da Psicologia terão também diversas definições de Psicologia. Wundt defendia a Psicologia como a ciência da mente com capacidade de investigação direta, de fenómenos individuais, ao darem-se fenómenos resultantes da interação entre pessoas, estariam ao lado da Psicologia Social, não só ao nível da consciência, mas também da emergência de comportamentos de âmbito coletivo. A contribuição de Wundt foi primordial para o surgimento do behaviorismo, assim como acabou por questionar a utilização exclusiva do método introspecionista, atribuindo ainda diferenças entre os processos individuais e grupais (Estramiana, 1995).

Numa definição abrangente, poderíamos defini-la como ciência dos processos cognitivo-afetivos, mais ou menos (in) conscientes, que determinam o comportamento pessoal e social. Das diversas interpretações da natureza da Psicologia derivam diversas conceções de educação, a ponto de podermos parafrasear o ditado “diz-me que Psicologia usas e dir-te-ei que Psicologia da educação ou que educação praticas” (Oliveira, 2007).

O objeto da Psicologia tem variado entre os campos da consciência, dos comportamentos, da cognição e dos pensamentos. A Psicologia tem levado esse objeto a sério e tem desenvolvido formas diferentes de atingir objetivos relacionados com um maior ajustamento (Moreira & Melo, 2005).

Para Amar (1987), a Psicologia reúne tudo aquilo que o Homem sente, tudo aquilo que ele pensa, tudo aquilo que ele quer, tudo aquilo que ele gosta, tudo aquilo que ele rejeita. A unidade da Psicologia não é a de uma arquitetura rígida, mas a de uma imagem que com o tempo se desfaz e se refaz e cujas flutuações indicam que continua viva.

Para Schultz e Schultz (2007), a Psicologia é considerada uma das disciplinas académicas mais antigas e ao mesmo tempo uma das mais modernas. Parece uma contradição, mas os autores justificam que as pesquisas desenvolvidas no séc. V a.C. sobre a natureza do comportamento humano por filósofos gregos como Platão. Por outro lado, ao recuar 200 anos, deparámo-nos com o surgimento da Psicologia Moderna o que a torna uma das disciplinas mais recentes. O homem desde a Grécia Antiga procura compreender a natureza humana e explicá-la, e o mesmo verifica-se na atualidade.

De acordo com Adriano Vaz Serra (citado por Gonçalves, 2006), “habitualmente todos gostamos de conhecer os princípios que regem o comportamento humano”.

3. Definição de Papel e Função

Segundo Rocheblave Spenlé (citado por Doron & Parot, 2001), o papel é um modelo organizado de condutas relativo a uma certa posição do indivíduo num conjunto interativo, pode ser considerado a diferentes níveis da realidade social. O papel social, tal como é definido por Linton (citado por Doron & Parot, 2001), constitui um modelo normativo composto pelo conjunto das ações que um grupo ou uma sociedade espera de um indivíduo, em função do estatuto que ele ocupa. A abordagem psicológica encara a conduta e a aprendizagem dos papéis: poder desempenhar um papel supõe conhecer o papel recíproco e a interiorização dos papéis aprendidos constitui a base da identificação e do Superego. O nível psicossocial sublinha a importância do contexto interativo no qual o papel prescrito é atualizado.

O homem desempenha vários papéis, ou seja, cada indivíduo é caracterizado por um conjunto de papéis que orienta o seu comportamento, e cada cultura caracteriza-se por um determinado conjunto de papéis imposto por ela aos seus membros, com um grau variável de sucesso (Moreno, 1953 citado por Dedomenico, 2013).

Em Psicologia, o termo função pode ser aplicado às diferentes categorias clássicas da atividade mental ou comportamental. O emprego deste termo testemunha, por vezes, a importância atribuída às dimensões utilitárias das condutas humanas, em detrimento das suas dimensões estruturais. Funções e comportamentos representam dois níveis distintos de complexidade (Doron & Parot, 2001).

A função é o desempenho de uma atividade ou de um cargo, exercício, ocupação ou serviço. Em Psicologia, a função caracteriza-se por uma categoria particular de atividade psíquica considerada na medida em que desempenha um determinado papel (in Dicionário da Língua Portuguesa, sd).

4. Forças contextuais na Psicologia

A Psicologia não se desenvolveu no vácuo, sujeita apenas a influências interiores, está exposta a influências externas que moldam a sua natureza e a sua direção de maneira significativa. Uma compreensão adequada da história da Psicologia tem de considerar o contexto em que a disciplina surgiu e se desenvolveu, tais como as forças sociais, económicas e políticas que caracterizam diferentes épocas e lugares (Altman, 1987; Furumoto, 1988).

No início do séc. XX, a natureza da Psicologia americana e o tipo de trabalho que muitos(as) psicólogos(as) faziam sofreram uma drástica mudança. O foco da Psicologia passou da pesquisa pura de laboratório universitário para a aplicação do conhecimento e das técnicas psicológicas ao mundo real. É de fácil explicação essa mudança como disse um psicólogo, “tornei-me psicólogo aplicado para ganhar a vida” – resultado de oportunidades económicas (O'Donnell, 1985).

Por outro lado, um novo fenómeno que se verificou na América contribuiu como um problema para aplicar a Psicologia na sua forma mais prática, devido ao fluxo de imigrantes que entraram no País – resultado de ocorrência social. Entre 1890 e 1918 a matrícula em escolas públicas depara-se com um aumento de 700%, sendo construídas em todo o País

novas escolas públicas. Assim, muitos(as) psicólogos(as) aproveitaram esta situação e aplicaram os seus estudos, conhecimentos e métodos de pesquisa à educação. Desta forma, deu-se uma rápida mudança de ênfase na Psicologia americana passando-se do experimentalismo do laboratório académico para a aplicação da Psicologia à aprendizagem (Schultz & Schultz, 1981).

As guerras foram também uma força contextual no molde da Psicologia, as experiências de psicólogos que colaboraram na Primeira e na Segunda Guerras Mundiais aceleraram o desenvolvimento da Psicologia aplicada e estenderam a sua influência a setores como a seleção de pessoal, os testes e a engenharia psicológica. Na Europa também a guerra modificou a face e o destino da Psicologia (Schultz & Schultz, 1981). Antes da II Guerra Mundial a Psicologia tinha três encargos (Paludo & Koller, 2007):

1. Curar as doenças mentais;
2. Tornar a vida das pessoas mais produtiva e feliz;
3. Identificar e criar talentos.

A segunda Guerra Mundial decorrida entre 1939 e 1945 trouxe consequências relacionadas com perturbações mentais, e a Psicologia procurou dar resposta no sentido de recuperação e remediação patológica dos combatentes e seus familiares (Marujo, Neto, Caetano, & Rivero, 2007).

Um fator contextual importante a ser referido prende-se com inúmeros relatos de discriminação e preconceitos especialmente na primeira metade da história da Psicologia. Durante duas décadas pessoas de raça negra foram excluídas da Psicologia, do mesmo modo os judeus foram vítimas de discriminação e um extenso preconceito contra as mulheres tem-se manifestado ao longo de vários anos. Scarr (1987), psicóloga do desenvolvimento e professora da Universidade da Virgínia, refere que “odiamos aceitar mulheres aqui. Setenta e cinco por cento de vocês casam, têm filhos e nunca acabam o curso, e o resto, de qualquer maneira, nunca consegue nada mesmo” (p.26).

Assim, a Psicologia desenvolveu-se aquando da história natural do homem, não está desassociada a acontecimentos e marcos históricos para a humanidade. O quadro abaixo atenta para as principais escolas da Psicologia, principais ostentações e ênfases, e técnicas de estudo.

Quadro 2 – Principais escolas da Psicologia

Escolas	Figuras em destaque	Principais ênfases	Técnicas de estudo
Estruturalismo	Wundt Eduard Titchener	Importância dos processos de pensamento e estrutura da mente Identificação dos elementos do pensamento	Treino de introspeção
Funcionalismo	William James John Dewey	A importância de aplicar as descobertas psicológicas a situações práticas. Função dos processos mentais na adaptação ao meio	Introspeção Método experimental Método comparativo (entre o funcionamento psicológico do homem e animais)
Teoria Psicanalítica	Sigmund Freud Carl Jung	Influência do inconsciente sobre o comportamento Importância das experiências do início da vida, sobre o desenvolvimento da personalidade	Estudos de caso individuais de pacientes
Psicologia da Gestalt	Wertheimer Köhler Koffka	Importância da organização e do contexto sobre a percepção de totalidades significativas	Experimentos de percepção
Behaviorismo	Eduard Thorndike Watson Skinner	Importância do comportamento objetivo e observável no estudo da Psicologia. Importância de métodos cuidadosos de pesquisa. Os comportamentos são respostas a estímulos externos.	Experimentos de aprendizagem, realizados frequentemente com animais
Psicologia Humanista	Rogers Abraham Maslow	Crença na importância dos sentimentos da pessoa e na sua capacidade de resolver os seus problemas	Técnicas de entrevista
Psicologia Cognitiva	Piaget Albert Ellis Bandura Robert Stenberg Gardner	Foco nos processos de pensamento e raciocínio Foco no processamento mental da informação	Experimentos de memória Abordagem do processamento de informações
Psicobiologia	Johanes Müller Hubel Wiesel	Comportamento como resultado de processos químicos e biológicos complexos que ocorrem dentro do cérebro	Análise química do tecido cerebral Estimulação e registos elétricos do cérebro Varreduras cerebrais

Psicologia Evolutiva	Charles Darwin Lorenz Wilson	O comportamento, incluindo a inteligência e a personalidade, é influenciado por fatores inatos	Observação naturalista
Psicologia Cultural	John Berry	O comportamento é influenciado pelo contexto cultural	Método experimental que compara as respostas de pessoas de diferentes culturas.

Fonte: Huffman, Vernoy, & Vernoy (2003) – adaptação

5. Diversidade do campo de atuação em Psicologia

O trabalho do psicólogo(a) investigador centra-se em estudar determinados fenómenos, dada a sua importância prática. Assim, surgem as teorias que são formas sistemáticas de organizar e explicar as observações, incluindo uma série de proposições sobre a relação entre as variáveis desse fenómeno (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007). Os mesmos autores definem hipótese como a proposição testável de um problema, relacionando duas ou mais variáveis para a possível solução desse problema. Sendo as variáveis as características ou atributos que podem assumir diferentes valores ou categorias.

A Psicologia ao desenvolver a sua automatização a partir da Filosofia “abraça” o comportamento como principal objeto de estudo. Não nos podemos deixar de remeter à importância do Estruturalismo de Wundt, passando pela Psicanálise de Freud e o Construtivismo de Piaget. O desenvolvimento da Psicologia permitiu uma diferenciação em diversas áreas da investigação e intervenção, tais como:

- Psicologia Experimental;
- Psicologia Social;
- Psicologia Educacional;
- Psicologia da Saúde;
- Psicologia do Desenvolvimento;
- Psicologia da Aprendizagem, entre outras.

A Psicologia tem-se dedicado em grande parte ao estudo de diversas temáticas, tais como:

- Memória;
- Motivação;

- Aprendizagem;
- Percepção;
- Emoções;
- Inteligência, entre outras.

Adotando assim, diferentes metodologias de estudo e considerando as múltiplas características e métodos de investigação (Eysenck, 2000).

A Psicologia situa-se no imenso campo das ciências exatas, biológicas, naturais e humanas. Todas as disciplinas psicológicas encontram lugar na Psicologia. A diversidade dos campos que a prática nos força a distinguir não impede o reconhecimento das suas sobreposições. A diversidade dos métodos não compromete em nada o rigor científico. Pelo contrário, é a sua garantia: os problemas não são criados para os métodos, mas sim os métodos para os problemas (Lagache, 1978). Deste modo, são várias as correntes clássicas da Psicologia que sustentam o seu percurso enquanto ciência.

Quadro 3 – Correntes Clássicas da Psicologia

Corrente	Objeto de estudo	Métodos de Investigação	População estudada	Autor (es)
Estruturalismo	Estado de consciência	Introspeção controlada	Observadores treinados	Wundt
Reflexologia	Reflexos inatos e aprendidos	Método experimental	Seres humanos e animais	Pavlov
Behaviorismo/ Comportamentalismo	Comportamento observável do ser humano e do animal	Método experimental	Seres humanos e animais	Watson Skinner Tolman Hull
Psicanálise	Inconsciente Estrutura psíquica	Método psicanalítico	Pacientes	Freud Adler Jung A.Freud
Gestaltismo/ Psicologia da forma	Percepção e pensamento como totalidade	Método experimental Introspeção Informal	Seres humanos e primatas superiores	Köhler Kofka Wertheimer
Construtivismo	Estrutura da inteligência	Método clínico Observação naturalista	Crianças e adolescentes	Piaget
Humanismo	Fenómenos conscientes	Autorrelatos	Seres humanos	Roger Maslow

6. Surgimento da Psicologia Escolar em Portugal

Em Portugal, a criação da carreira de psicólogo(a) escolar foi decretada em outubro de 1997, pelo decreto de lei nº 300/97 e no mesmo documento pode ler-se a abrangência das competências deste profissional. O Estatuto do Aluno (Lei 39/2010) também enfatiza o papel dos técnicos do SPO, distinguindo o acesso a este apoio como um dos direitos do aluno. Toda a legislação existente reconhece o papel indispensável do(a) psicólogo(a) na escola, mas as condições de trabalho destes profissionais evidenciam que os sucessivos governos da tutela desvalorizam esta intervenção específica, perpetuando a precariedade e não dispondo várias escolas/agrupamentos deste serviço (Mendes et al., 2014).

Dados demográficos demonstram que a maioria dos(as) psicólogos(as) escolares em Portugal é do sexo feminino. Estes dados são consistentes com investigações anteriores que apontam para a crescente feminização do campo da Psicologia Escolar noutros Países (por exemplo, a Albânia, Austrália, China, Chipre, Estónia, Geórgia, Grécia, Itália, Nova Zelândia, norte da Inglaterra, Rússia e Estados Unidos) (Jimerson et al., 2007) e do campo da Psicologia em geral (Curtis, Grier, & Hunley, 2003). Os dados relativos à idade e anos de experiência profissional permitem-nos caracterizar os(as) psicólogos(as) escolares portugueses como um grupo profissional relativamente jovem, com anos de experiência profissional refletindo as idades dos praticantes. O aparecimento tardio dos cursos de Psicologia nas universidades portuguesas (final de 1970) e da entrada tardia de psicólogos(as) nas escolas (início de 1980) podem ser responsáveis por este facto. Na verdade, os intervalos de idades e anos de experiência profissional dos(as) psicólogos(as) escolares parecem estar relacionados com o número de anos que a profissão existe no País (Jimerson et al., 2007).

Concebido como parte da rede de ensino, os serviços de Psicologia Escolar são fornecidos no ensino pré-escolar, básico e secundário. A educação pré-escolar é destinada a crianças dos 3 aos 5 anos e não é obrigatória. O ensino básico estende-se por nove anos divididos em três ciclos: o primeiro ciclo (1º ao 4º ano), segundo ciclo (5º e 6º ano) e terceiro ciclo (7º ao 9º ano). O ensino secundário abrange os três anos entre o 10º e 12º e marca o final da escolaridade obrigatória. A educação especial e formação profissional estão disponíveis dentro do sistema escolar, tanto em escolas públicas como privadas (Mendes et al., 2014).

As principais responsabilidades para estes serviços definidos por lei (Decreto-lei 190/91) são:

- (a) contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e construção da identidade;
- (b) apoiar os alunos no processo de aprendizagem e integração;
- (c) prestar apoio psicológico e psicopedagógico a alunos, pais e funcionários da escola;
- (d) colaborar na avaliação e apoio de alunos com necessidades educativas especiais;
- (e) ajudar a identificar interesses e capacidades dos alunos;
- (f) desenvolver atividades de orientação profissional;
- (g) colaborar na prestação de formação em serviço e atividades de investigação.

A legislação atual estabelece que as equipas técnicas de serviços de Psicologia na escola podem ser formadas por psicólogos(as), profissionais da orientação vocacional e/ou assistentes sociais, mas normalmente esses serviços são prestados por um(a) psicólogo(a) (Mendes et al., 2014). Apesar da grande importância que é atribuída ao papel da Psicologia em contexto escolar noutros Países, em Portugal os estudos sobre este tema são escassos e apresentam-se como uma prova da pouca relevância que é dada ao fenómeno.

Verifica-se que muitos alunos no sistema de ensino público não têm acesso a serviços de Psicologia Escolar. Segundo dados oficiais (PORDATA, 2012), no ano letivo de 2011-2012, um total de 1.528.197 crianças da pré-escola e em idade escolar frequentavam escolas públicas. Tendo em conta o rácio de psicólogos(as) escolares para estudantes encontrada nas escolas públicas, pode-se estimar que a amostra de 383 psicólogos(as) escolares abrange 33% dos alunos dentro do sector da educação pública. Se esta relação é tomada como representativa da realidade deste sector, e usando a estimativa oficial de um total da população de 650 psicólogos(as) escolares no País, pode-se inferir que no momento este estudo foi realizado apenas 56% das crianças do pré-escolar e em idade escolar estavam cobertos por serviços de Psicologia Escolar. Castillo, Curtis, e Yin Tan (2014) destacam que a capacidade dos(as) psicólogos(as) escolares desenvolverem a sua ação nas escolas depende diretamente do rácio destes profissionais nas escolas. Assim, para dar resposta à procura e às solicitações que vão surgindo, seja ao nível da orientação vocacional como de avaliação e intervenção, ou mesmo do desenvolvimento de projetos, há a necessidade de as escolas terem profissionais suficientes para dar respostas às necessidades dos alunos e da comunidade educativa Fagan (citado por Castillo et al. 2014).

Uma revisão da literatura revela a inexistência de artigos sobre Psicologia Escolar em Portugal publicados em revistas internacionais. A nível nacional, vários artigos abordaram

esta questão, mas de uma perspetiva teórica e crítica (Highes, 2015). O Ministério da Educação tem realizado investigações sobre os serviços de Psicologia nas escolas, no entanto, os resultados destes estudos não são devidamente divulgados. A base conceitual desses estudos e a natureza dos dados recolhidos também limitam as comparações com resultados internacionais (Mendes, Abreu-Lima, & Almeida, 2013).

A Psicologia Escolar é uma área da Psicologia que tem suscitado inúmeras reflexões sobre a necessidade de uma redefinição do papel do(a) psicólogo(a) na escola (Almeida, 1999). Dada a importância da Psicologia Escolar e a escassez de estudos em Portugal nesta área, os capítulos que se seguem irão explorar a Psicologia Escolar ao nível teórico, mas também na prática, através dos estudos empíricos, de modo a traçar um quadro da realidade destes profissionais no contexto e ainda contribuir para a promoção da prática em Portugal.

Capítulo II – A Psicologia Escolar: o campo de atuação

“Quando impera a pergunta o que é que a criança tem? Predomina um trabalho em relação ao “que falta ela ter”. Dessa forma, tornamo-nos capazes de criar um juízo a respeito da criança, mas não de transformar aquilo que está sendo produzido. Assim, cria-se um ciclo vicioso no qual os nossos discursos tendem a intensificar aquilo que queremos mudar: as palavras criam realidade.”

(Machado, 1997, p.67)

1. Introdução

As condições sociais atuais, como, por exemplo, a pobreza, o *stress*, a ausência de redes de suporte na comunidade e as ruturas familiares trazem um risco acrescido para o desenvolvimento de psicopatologias nas crianças (Pereira, 2007). Inúmeros estudos realizados levam-nos a afirmar que uma parte considerável de problemas na infância tem consequências a longo prazo, implicando não só custos para as crianças e para as suas famílias, mas também para a sociedade em geral (Reis, 2008).

A vertente sociológica valoriza as condições económicas, sociais e culturais, enquanto a vertente psicológica enfatiza os fatores psicológicos e as características dos pais. Não há dúvida de que a falta de afeto e de sentimentos de pertença a uma família, a necessidade de se sentir amado e compreendido, a pobreza, o meio social desfavorecido, a falta de princípios orientadores, a desestruturação familiar e a forma como a sociedade, por vezes, responde às necessidades humanas podem ser fatores precipitantes de atos de violência (Coutinho, 2007).

A Psicologia Escolar assume um papel fundamental na atualidade das escolas.

O psicólogo) escolar é um cientista, um engenheiro educacional ou projetista de planos educacionais que usa das mais modernas metodologias e técnicas. À medida que busca utilizar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada criança ou grupos de crianças, tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor. Assim como, os outros educadores, ele daria mais ênfase ao crescimento e desenvolvimento da criança do que à ‘patologia’. Mas diferencia-se do administrador e do professor conforme visa à aplicação mais consistente do método científico na resolução e problemas (Reger, 1989, p.14).

2. Psicologia da Educação versus Psicologia Escolar

A distinção entre Psicologia Escolar e Psicologia da Educação revela-se fundamental, na medida em que a definição e clarificação destas duas vertentes da Psicologia é fundamental para que o leitor se familiarize com os mesmos, atendendo a que o presente estudo tem como foco a Psicologia Escolar.

“O rótulo Psicologia Educacional exprime algum nível de relação da Psicologia com Educação. Essa relação já foi conceituada de diversas formas e sujeita a mal-entendidos” (Bzuneck, 1999). Assim, convém distingui-las. A formação de professores e psicólogos(as) escolares merece especial destaque por parte da Psicologia da Educação. A APA faz a distinção entre a Psicologia da Educação e Psicologia Escolar, ligando a primeira mais à investigação, e a segunda mais à aplicação prática, ou seja, no terreno (Barros, 2007).

Não se pode considerar a Psicologia da Educação como uma disciplina ou subdisciplina científica em sentido estrito, já que não existe um objeto de estudo próprio e, sobretudo não existe o propósito de produzir conhecimentos novos, mas apenas aplicar conhecimentos já existentes ou produzidos noutras áreas da investigação psicológica. A Psicologia da Educação como disciplina educacional de natureza aplicada trata do estudo dos fenómenos e dos processos educacionais com uma tripla finalidade: contribuir para a elaboração de uma teoria que permita compreender e explicar melhor tais processos; ajudar na elaboração de procedimentos, estratégias e modelos de planeamento de intervenção que ajudem a orientá-los numa determinada direção; e ajudar na instauração de práticas educacionais mais eficazes, mais satisfatórias e mais enriquecedoras para as pessoas que participam delas (Coll, et al., 2004).

A Psicologia Educacional estuda as condições psicológicas que rodeiam o ato educativo ou as implicações (mais do que as aplicações) da Psicologia do Desenvolvimento e dos outros ramos da Psicologia no processo de instrução e educação (Oliveira, 2007).

A Psicologia da Educação é fundamentalmente uma disciplina psicológica, o que significa que a sua aproximação ao estudo dos fenómenos educacionais orienta-se para o estudo dos componentes psicológicos de tais fenómenos, isto é, da análise da atividade e dos comportamentos dos participantes, das mudanças que se produzem neles, dos fatores responsáveis por essas mudanças e dos processos envolvidos. Utiliza instrumentos conceituais, teóricos, metodológicos e técnicos igualmente psicológicos. Assim, isto confere

às três dimensões mencionadas um carácter próprio. A finalidade da Psicologia da Educação é estudar os processos de mudança que se produzem nas pessoas como consequência da sua participação em atividades educacionais (Coll et al., 2004).

A Psicologia da Educação tenta dar ao professor e a outros técnicos de educação, designadamente o(a) psicólogo(a) escolar, princípios e técnicas que lhe permitam compreender e intervir eficazmente no processo ensino-aprendizagem e capacidade para avaliar o produto, levando a um funcionamento mais eficaz da dinâmica escolar (Oliveira, 2007).

As conceções da Psicologia da Educação oscilam desde formulações reducionistas, para as quais o estudo das variáveis e dos processos psicológicos é a única via adequada para proporcionar uma fundamentação científica à teoria e à prática educacionais, até formulações que questionam de forma mais ou menos radical o papel e a importância dos componentes psicológicos, passando por uma série de formulações intermediárias (Coll et al., 2004).

Quadro 4 – Duas visões contrastantes da Psicologia da Educação

A Psicologia da Educação entendida como um âmbito de aplicação da Psicologia

O conhecimento psicológico é o único que permite abordar e resolver de maneira científica as questões e os problemas educacionais.

O comportamento humano responde a leis universais que podem ser utilizadas para compreender e explicar o comportamento humano em qualquer ambiente.

A Psicologia da Educação não se distingue das outras especialidades da Psicologia pela natureza dos conhecimentos que proporciona, mas pela área ao qual se aplicam tais conhecimentos: a educação.

A principal tarefa da Psicologia da Educação consiste em seleccionar aqueles que, em princípio podem ser mais úteis e relevantes para explicar e compreender o comportamento humano nos ambientes educacionais e poder intervir neles.

A Psicologia da Educação não é uma disciplina ou subdisciplina no sentido estrito, visto que tem um objeto de estudo próprio e nem pretende gerar conhecimentos novos, mas simplesmente um campo de aplicação da Psicologia.

A Psicologia da Educação entendida como uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação.

A abordagem e o tratamento das questões e dos problemas educacionais exigem uma aproximação multidisciplinar.

O estudo e a explicação do comportamento humano nos ambientes educacionais devem ser feitos nesses ambientes e devem ter em conta as suas características próprias e específicas.

A Psicologia da Educação distingue-se das outras especialidades da Psicologia, porque proporciona conhecimentos específicos sobre o comportamento humano em situações educacionais.

A principal tarefa da Psicologia da Educação consiste em elaborar, tendo como ponto de partida as contribuições da Psicologia científica, instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos úteis e relevantes, para explicar e compreender o comportamento humano nos ambientes educacionais e poder intervir neles.

A Psicologia da Educação é uma disciplina ou subdisciplina em sentido estrito, visto que tem um objeto de estudo próprio e aspira à geração de conhecimentos novos sobre ele, que se encontra no meio do caminho entre os âmbitos disciplinares da Psicologia e das ciências da educação.

Sprinthall e Sprinthall (1993) falam de quatro pontos do processo de ensino-aprendizagem a ter em conta pelo(a) psicólogo(a) educacional: características dos alunos, atitudes dos professores, estratégias de ensino, matéria ou conteúdos. O(A) psicólogo(a) Educacional deve focar a sua investigação e ação nos quatro pontos referidos anteriormente.

A Psicologia Educacional afirmou-se como campo de investigação científica, assim como uma disciplina por direito próprio, não se tratando mais como uma simples aplicação da Psicologia aos problemas educacionais. Consideram ainda esta conceção arcaica e errada, sendo que hoje os(as) psicólogos(as) Educacionais são mais do que psicólogos(as) interessados em educação. São aqueles que hoje fazem investigação e se identificam com o estudo científico da Psicologia da Educação (Wittrock, 1992).

Os(As) psicólogos(as) escolares oferecem uma série de serviços para as crianças nas escolas, incluindo uma variedade de funções de avaliação e intervenção a nível individual e em grupo. Os papéis e funções dos(as) psicólogos(as) escolares em todo o mundo estão em evolução, tendo sido moldada por muitas forças ao longo da história da profissão (Fagan, & Wise, 2007). Apesar dos papéis e funções, a maioria dos(as) psicólogos(as) escolares são multifacetados, o que se estende para além da avaliação. Por muitos anos, as práticas de avaliação (e intervenção) de psicólogos escolares foram baseadas principalmente no modelo médico do funcionamento humano, o que levou a um foco na identificação e tratamento da

patologia dentro de cada criança, especialmente as crianças com necessidades especiais (Sheridan & Gutkin, 2000).

Mialaret (2000) considera que três problemas essenciais colocam-se ao psicólogo(a) da educação:

- a) Aceitação ou recusa face à escola, ou seja, a motivação para as atividades escolares;
- b) Problema de decodificação, ou seja, o aluno tem que dominar a leitura para que não surjam problemas de compreensão, de reconhecimento, de interpretação;
- c) Problemas de compreensão, onde entram os fenómenos psíquicos relacionados com o nível intelectual e as experiências de vida.

As contribuições da Psicologia para a Educação são difíceis de resumir, mas convém sublinhar que o(a) psicólogo(a) da educação, está empenhado na análise psicológica das condições do ato educativo, e não pode ignorar leis gerais do funcionamento mental para compreender os problemas que lhe são próprios. Premissas como:

- a) Papel e ação do sujeito na construção do saber;
- b) Papel da interação social na construção do saber;
- c) O problema da representação (esquemas e conceitos).

Distinguir Psicologia Educacional de Psicologia Escolar depende essencialmente dos campos que cada um intervém, do perfil social do(a) psicólogo(a) educacional e do(a) psicólogo(a) escolar, e ainda do contexto geográfico. Nos Estados Unidos da América a APA tem duas secções nesta área.

Quadro 5 – Diferenças entre Psicólogo(a) Educacional e Psicólogo(a) Escolar

Psicólogo(a) educacional	Desenha, desenvolve e avalia procedimentos, para a instrução. Dedicar-se à investigação.
Psicólogo(a) escolar	Procurar melhorar o desenvolvimento intelectual dos estudantes da escola. Intervém em atividades de orientação e avaliação. Atua a nível prático.

As fronteiras não são muito claras. Na América muitos(as) psicólogos(as) encontram-se inscritos nas duas secções. De forma geral, pode atribuir-se ao psicólogo(a) educacional uma função mais voltada para a investigação e ao psicólogo(a) escolar um trabalho mais prático e aplicado em contexto escolar, no entanto, ambos complementam-se e estão em contínua interação (Oliveira, 2007). O(A) psicólogo(a) escolar faculta temas de investigação ao psicólogo(a) educacional, sem deixar de investigar; o(a) psicólogo(a) educacional além de investigar pode intervir concretamente (Genovard, Gotzens, & Montané, 1987; 1992).

Para Woolfolk (2010), a Psicologia da Educação torna-se como uma ponte entre a Psicologia e a Educação, devendo ser encarada como uma disciplina crucial utilizando os conhecimentos da Psicologia científica.

Por outro lado, Berliner (1993) sugere que a Psicologia Escolar tem como principal objetivo compreender e melhorar a educação na sociedade. No entanto, outras definições mais específicas referem que o fundamento do trabalho na Psicologia Educacional é a produção teórica e a pesquisa do conhecimento psicológico que tem o potencial para o reforço da aprendizagem e socialização em várias configurações (Good & Levin, 2001).

Pintrich (2000) enfatiza que os(as) psicólogos(as) escolares não podem considerar as dimensões da cognição, motivação e interação social separadamente do indivíduo. Assim, a Psicologia Educacional/Escolar tem pontos fortes cuja energia pode ser direcionada no sentido de fazer contribuições consideráveis tanto para a Psicologia como para o ensino de estratégias cognitivas (Mayer, 2001).

A importância da recolha sistemática de informações sobre os serviços de Psicologia nas escolas é reconhecida a nível nacional e internacional como cruciais para o desenvolvimento da Psicologia Escolar (Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford, & Hall,

2002; Oakland & Cunningham, 1992). A investigação tem uma longa tradição no campo da Psicologia Escolar e tem sido frequentemente utilizada para estudar a Psicologia Escolar como uma profissão. Os Estados Unidos têm estado na vanguarda desta linha de investigação por vários anos, com a Associação Nacional de Psicólogos Escolares (NASP) que estudam periodicamente o campo ou apoiam investigações nacionais dos seus membros desde 1989 (Castillo, Curtis, & Gelley, 2012). Uma vasta gama de artigos foi publicada como resultado de tais esforços, fornecendo uma imagem consistente da Psicologia Escolar nos Estados Unidos e revelam padrões distintos de atividades profissionais (Fagan & Wise, 2007). Simultaneamente, vários investigadores têm contribuído para ampliar o conhecimento sobre Psicologia Escolar noutros Países (Mendes et al., 2014).

No estudo de Highes (2015), através de uma metanálise acerca das publicações no âmbito da Psicologia Escolar, foi possível constatar que há uma tendência para os investigadores seguirem uma linha orientada pelo modelo ecológico, em detrimento do modelo médico, baseado apenas na avaliação e diagnóstico, que revela um passo importante no posicionamento assumido pela Psicologia Escolar atualmente.

3. Formação do(a) Psicólogo(a) escolar

Em Portugal, nenhuma especialização em Psicologia tem reconhecimento oficial, e apenas o título de "psicólogo(a)" é regulamentado por lei (Decreto-Lei 57/2008). A fim de trabalhar como psicólogo(a) em qualquer área da Psicologia, é obrigatório a inscrição como membro efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), a organização que representa e regula a Psicologia em Portugal. Os termos psicólogo(a) escolar, psicólogo(a) educacional, ou simplesmente psicólogo(a), são utilizados indiferentemente para designar os(as) psicólogos(as) que trabalham dentro do sistema escolar. Para maior clareza e consistência, o termo psicólogo(a) escolar é usado para se referir a psicólogos(as) para o desempenho das funções e papéis definidos pelo Decreto-Lei nº 190/91 (Mendes et al., 2014).

À semelhança do que aconteceu noutros Países, a implementação da Declaração de Bolonha no sistema universitário português introduziu mudanças no processo de formação de psicólogos(as). Esta declaração teve como objetivo criar uma convergência global e harmonização do sistema de ensino superior europeu, facilitando o reconhecimento de graus académicos e qualificações, a mobilidade dos estudantes e intercâmbios entre as instituições.

Uma das principais implicações da Declaração de Bolonha foi o acordo sobre um sistema comum de ensino baseado em três ciclos: bacharelado (3 anos), mestrado (2 anos) e doutoramento (3 anos).

A prática psicológica tem inequivocamente uma dimensão intersubjetiva, o que implica que o(a) psicólogo(a) esteja intrinsecamente envolvido na relação estabelecida com as pessoas. Tal relação pode comprometer-se em termos profissionais. O(A) psicólogo(a) deve ser objetivo e rigoroso no desempenho das suas funções e competências profissionais. No entanto, não se garante que este seja ou fique isento e alheio aos afetos. As relações humanas implicam o desenvolvimento de afetos quer sejam positivos, quer sejam negativos, assim como, um envolvimento em função das pessoas com quem trabalha. O(A) psicólogo(a) não deixa nunca de ser uma pessoa, o professor não deixa nunca de ser uma pessoa (Abraham, citado por Abreu, 2011). Assim, o(a) psicólogo(a) tem que estar preparado para gerir a afetividade desenvolvida no decorrer da sua prática profissional, além das competências profissionais inerentes à prática.

O(A) psicólogo(a) que trabalha em contexto escolar deve promover o autoconhecimento e colaborar nos processos de desenvolvimento da personalidade dos jovens, devendo assim, aprofundar o seu próprio conhecimento e desenvolvimento pessoal, para que não se refugie em posições defensivas de neutralidade (Abreu, 2011). De acordo com este autor, e tendo em conta a prática profissional e a objetividade científica, o(a) psicólogo(a) escolar não se deve confinar a aplicar programas. O(A) psicólogo(a) escolar trabalha com estudantes e estes não podem ser tratados como objetos, assim deve ter em conta:

- Qualidade da relação;
- Apresentação de tarefas;
- Comunicação dos resultados.

Por sua vez, o(a) psicólogo(a) não é indiferente ao modo como os estudantes reagem às atividades que lhes são propostas, nem ao modo como as vão desenvolvendo. Ao longo da sua formação, o(a) psicólogo(a) adquire conhecimentos teóricos, treina competências práticas e desenvolve também a sua capacidade de autorreflexão. Deve ainda aperfeiçoar-se como sujeito na relação com os outros (ser de relação), é no fundo um treinador do desenvolvimento humano, pessoal e interpessoal (Abreu, 2011).

A Psicologia enquanto ciência é útil na sua aplicação e desenvolvimento, mas parece ser igualmente útil no esclarecimento da vida, desenvolvimento das pessoas e das organizações. Em contexto educativo a Psicologia tem por finalidade fundamental o desenvolvimento dos estudantes. Os SPO levam a cabo a avaliação psicológica que tem obrigatoriamente um instrumento de apoio no processo de desenvolvimento psicológico dos estudantes. Os resultados obtidos no decorrer da avaliação devem promover a autorreflexão e o autoconhecimento, não se tornando esses resultados como algo estanque e limitador, predizendo uma condição do estudante, para não serem considerados imutáveis e prenuncia do que o estudante será/fará no futuro (Abreu, 2011).

Deste modo, a avaliação psicológica desloca-se da caracterização e da classificação dos sujeitos tendo em conta as normas estabelecidas para se focar no trabalho de os confrontar com os seus próprios resultados, o que gera a atividade reflexiva, a metacognição e a autorregulação. Este modelo designa-se por avaliação dinâmica, pois está centrado no processo de crescimento pessoal (Lidz, 1987). Este tipo de avaliação acompanha, apoia e testemunha as mudanças que ocorrem no decurso do desenvolvimento psicológico dos estudantes. Assim como a avaliação dinâmica está envolvida no processo de desenvolvimento da personalidade dos estudantes, esta insere-se numa prática preventiva e não numa prática curativa (Cole & Siegel, 1990).

O desenvolvimento da personalidade dos estudantes deve ser prioridade na escola. Sendo que, os(as) psicólogos(as), professores(as) e os pais devem trabalhar em equipa. Estes são considerados como elementos fundamentais para a concretização do processo educativo da escola. Contudo, este processo ainda exige especial atenção em todas as modalidades de formação (inicial e contínua) de psicólogos(as), professores(as) e pais (Abreu, 2011).

Segundo o princípio da autonomia universitária, as faculdades decidem sobre os conteúdos e a estrutura dos cursos. Assim, as disciplinas programáticas destinam-se a desenvolver as competências, conhecimentos, atitudes e aptidões da seguinte forma (Dinca, Holdevici, Vlad, & Frunza, 2013):

(a) Aquisição de competências básicas nas áreas de avaliação psicológica, aconselhamento, conhecimento da personalidade, métodos de aconselhamento e técnicas psicológicas;

(b) O conhecimento sobre o mercado de trabalho, as políticas europeias em matéria de recursos humanos, publicidade, políticas nacionais de desenvolvimento socioeconómico, as teorias de aconselhamento, e a reorientação profissional dos adultos;

(c) Desenvolvimento de uma atitude empática, flexibilidade e respeito pelas normas deontológicas;

(d) Desenvolvimento de competências (informática), comunicação eficiente, técnicas de trabalho em grupo, trabalho comunitário, psicoterapia e desenvolvimento de carreira.

Em Países como a Roménia, para adquirir as capacidades profissionais necessárias, os(as) psicólogos(as) escolares selecionam os módulos necessários para adquirir conhecimentos teóricos e envolver-se no treino prático supervisionado (Dinca et al., 2013).

Em Espanha existem 29 faculdades de Psicologia, onde os estudantes são admitidos para diferentes departamentos, alguns departamentos são muito seletivos e limitam a inscrição a 110 estudantes, outras instituições são mais permissivas. As licenciaturas neste País têm a duração de 5 anos, divididas em dois ciclos. Num primeiro ciclo, equivalente à licenciatura, os cursos fornecem conteúdo académico mais básico; no segundo ciclo, equivalente a mestrado, enfatizam-se conteúdos relacionados com a especialização do estudante (Psicologia clínica, escolar, organizacional, social). É obrigatório a realização de um estágio académico, para obrigar os estudantes a aplicar os seus conhecimentos académicos em ambientes profissionais. Fazem parte do currículo dos(as) psicólogos(as) escolares disciplinas como: bases psicológicas da atenção; orientação escolar; estratégias e técnicas de estudo, entre outras. Os(As) psicólogos(as) escolares desse País passam pela realização de um exame competitivo, que exige uma preparação que geralmente ocorre em centros especializados e nas Faculdades de Psicologia. A nível europeu os programas das universidades estão a ser revistos em todos os Países, tentando-se assim uma unificação dos requisitos para a prática profissional (Núñez & González-Pienda, 2013).

A supervisão é um aspeto a ter em conta, ao invés de simplesmente assumir que os profissionais competentes são automaticamente supervisores eficazes, o campo da supervisão clínica começou a examinar os fatores específicos que contribuem para as experiências bem-sucedidas de supervisão (Harvey & Struzziero, 2008). Os domínios a ser examinados incluem estruturas organizacionais, como as avaliações de pré-qualificação profissional e estabelecimento de metas, contratos formais, o planeamento antecipado para o conteúdo e

processo de supervisão e manutenção de registos; o carácter da relação de supervisão; a utilização de vários métodos de supervisão; a natureza do feedback e avaliação eficaz; normas e métodos para garantir a competência multicultural; formação específica para supervisores em direção a uma eventual assunção de papéis profissionais de supervisão; e atenção aos requisitos legais e éticos. Para integrar diversos fatores num quadro que pode orientar os supervisores na prestação do dia-a-dia de uma fiscalização eficaz, é necessário formular um modelo de supervisão coerente que fornece uma organização concetual global do processo de supervisão. Um modelo global esforça-se para conceituar, organizar e executar as tarefas e funções de supervisão de uma forma que liga teoria, pesquisa emergente, e prática. Embora este modelo abrangente orienta práticas de supervisão, deve estar apoiada na compreensão atual das melhores práticas dentro da Psicologia Escolar como profissão (Simon, Cruise, Huber, Swerdlik, & Newman, 2014).

Em Portugal são vários os problemas na formação e desenvolvimento profissional dos(as) psicólogos(as) escolares, sendo que estes também devem ser abordados. A este nível, é fundamental para desenvolver diretrizes nacionais de preparação para a universidade de psicólogos(as) escolares. Essas diretrizes devem incluir expectativas para conhecimentos e competências profissionais, o conteúdo do currículo, experiência de campo e treino prático. Estes devem refletir os contextos educativos e de saúde mental exclusivos para Portugal, e garantir que os alunos adquiram uma ampla gama de conhecimentos e aptidões profissionais nos domínios da Psicologia e da Educação. As diretrizes internacionais podem ser consideradas na definição de tais documentos (por exemplo, ISPA, 2009; NASP, 2010). Até que essas diretrizes estejam disponíveis, os resultados sublinham a importância de se compreender se os programas de treino estão devidamente enfatizados e se preparam estudantes de Psicologia para prestar serviços indiretos e preventivos, ou se estes contribuem para a manutenção dos papéis tradicionais, concentrando-se sobre a avaliação e os processos clínicos (Mendes et al., 2014).

É importante estabelecer um modelo para a educação continuada e supervisão dos(as) psicólogos(as) escolares já no campo, especialmente quando considerados os diversos níveis de escolaridade. Embora a educação contínua e a supervisão são oferecidos por universidades e organizações privadas, nem todos os profissionais têm acesso, devido a restrições financeiras e geográficas. Observando como o tempo dos(as) psicólogos(as) escolares é realmente gasto, há claramente uma necessidade de ampliar e reforçar, através de atividades

para o desenvolvimento profissional, os conhecimentos e competências profissionais na prestação de serviços indiretos e preventivos, investigações e atividades de avaliação. Embora recomendado por lei (Decreto-lei nº 190/91), mas nunca implementado, a celebração de acordos entre o Ministério da Educação, universidades e associações científicas e profissionais, é um bom princípio e permitiria um desenvolvimento sustentável da profissão.

4. Prática Psicológica em Contexto Escolar

De acordo com Coll e colaboradores (2004), a Psicologia da Educação tem origem na crença racional e na convicção profunda de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos. Este era o resultado da convergência de dois âmbitos de discurso e dois tipos de problemáticas: o estudo do desenvolvimento, da aprendizagem e das diferenças individuais; e o reformismo social e a preocupação pelo bem-estar humano. O estado atual da Psicologia da Educação está marcado por três fatores:

1. A reconsideração em profundidade das funções e das finalidades da educação em geral, e da educação escolar em particular.
2. A emergência e a aceitação crescente de novos conceitos e enfoques teóricos na Psicologia do desenvolvimento, na Psicologia da aprendizagem e na Psicologia da Educação e do ensino.
3. A mudança de perspetiva adotada progressivamente no transcurso das últimas décadas, com relação à própria natureza das relações entre Psicologia e Educação e ao tipo de contribuições que a primeira pode fazer legitimamente à segunda.

A Lei para a Reforma do Sistema Educativo Espanhol requer um modelo educacional em que o professor desempenha um papel central, no entanto, precisam de serviços de apoio de outros profissionais, incluindo o(a) psicólogo(a) escolar, o terapeuta da fala, fisioterapeuta e assistente social. Apesar das suas diferenças, estes especialistas devem trabalhar de forma colaborativa como equipas pedagógicas de cada escola. Este é o contexto em que as

intervenções psicoeducativas gerais e individuais podem ser prestadas por psicólogos(as) escolares e outros especialistas (Núñez & González-Pienda, 2013).

Os papéis e funções dos(as) psicólogos(as) escolares diferem de País para País mas apresentam muitos pontos em comum. Na Roménia, os(as) psicólogos(as) escolares têm o papel comum de aconselhamento, consultas e intervenção. Relativamente a funções e responsabilidades do(a) psicólogo(a) escolar, inclui-se o diagnóstico, aconselhamento individual para estudantes, pais e professores, em diversos temas como aptidões, competências e relacionamento interpessoal (Dinca et al., 2013).

Em Espanha compete à Psicologia Escolar fornecer os sete serviços seguintes (Núñez & González-Pienda, 2013):

- Diagnóstico e intervenção – Os(as) psicólogos(as) escolares tentam detetar, prevenir e tratar de problemas físicos, psicológicos e sociais.
- Prevenção – desenvolver programas que podem modificar os ambientes sociais e educacionais das crianças;
- Orientação na tomada de decisão profissional e vocacional – Os(as) psicólogos(as) escolares ajudam os alunos a tomar decisões sobre as profissões e vocações.
- Trabalhar para melhorar as aplicações de Serviços Educacionais – Os(As) psicólogos(as) escolares trabalham para adaptar os ambientes educacionais dos estudantes, de modo que os alunos recebem serviços educacionais melhorados.
- Serviços de Planeamento familiar – proporcionam a formação dos pais, melhorando as relações familiares, e apoio e participação em programas escolares, entre outros;
- Sensibilização da comunidade – Procuram ajudar a melhorar a ligação entre os recursos escolares e comunitários, utilizar melhor ou melhorar os serviços comunitários;
- Reflexão, Ensino e Pesquisa – Por meio do ensino, os(as) psicólogos(as) escolares divulgam os seus conhecimentos para outros profissionais da educação, alunos e pais, e outros grupos profissionais.

Os problemas que afetam a Psicologia Escolar são comuns mas também divergem em alguns Países da Europa. Deste modo, optou-se pela exploração de dois modelos que se diferenciam não só geográfica e culturalmente, mas também na forma de perspetivar e colocar em prática a Psicologia Escolar: o romeno e o espanhol.

Na Roménia os principais problemas que o(a) psicólogo(a) escolar enfrenta são:

- a) Representação incorreta do papel do(a) psicólogo(a).
- b) A profissão de psicólogo(a) é relativamente recente em instituições e comunidades, o que origina confusões quanto aos papéis e serviços de psicólogos(as) e como eles(as) diferem dos(as) psiquiatras.
- c) A crença de que apenas pessoas com problemas graves de saúde mental precisam de ajuda profissional é generalizada. Essa atitude também dificulta a aceitação dos(as) psicólogos(as) (Dinca et al., 2013).

Na Roménia, os(as) psicólogos(as) escolares são uma minoria e têm poucos recursos materiais, inconsistências na qualidade dos serviços prestados e a orientação da carreira é muito voltada principalmente para o emprego e muito pouco sobre o aconselhamento. A Associação Romena de Psicologia e a Comissão de Psicologia da Educação são recém-formadas. Assim, a comunicação e colaboração entre os(as) psicólogos(as) escolares de diferentes níveis têm sido mínimas, levando a uma falta de sincronização e de continuidade nos serviços prestados aos clientes (Dinca et al., 2013).

Por sua vez, em Espanha os(as) psicólogos(as) escolares representam cerca de 40% de todos os(as) psicólogos(as) profissionais que trabalham. As principais dificuldades deste especialista relacionam-se com três áreas:

1. Trabalho administrativo;
2. Definição do papel, perfil e funções;
3. Questões éticas.

Por último, o(a) psicólogo(a) escolar enfrenta atualmente um grande desafio nas dinâmicas que estão em constante mudança no mundo educacional, devido aos avanços tecnológicos e sociais. As reformas previstas na União Europeia atentam para responder a novas perguntas e, além disso, criar uma estrutura que começa com formação teórica, enfatiza os aspetos práticos da atividade profissional do(a) psicólogo(a), e enfatiza a investigação e a atividade científica na prática profissional quotidiana (Núñez & González-Pienda, 2013).

Quadro 6 – Papéis, Funções e Responsabilidades do(a) Psicólogo(a) Escolar – Síntese

Papéis	Funções/ Responsabilidades
Roménia <ul style="list-style-type: none"> - Aconselhamento; - Consultas; - Intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico dos estudantes no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo e personalidade. - Aconselhamento individual para os estudantes, pais e professores sobre temas como competências, aptidões, aspirações, escolhas e relacionamentos interpessoais.
Espanha <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico – intervenção; - Prevenção; - Orientação para auxiliar na tomada de decisão profissional e vocacional; - Trabalhar para melhorar as aplicações dos Serviços Educacionais; - Serviços de Planeamento Familiar; - Sensibilização da Comunidade; - Reflexão, Ensino e Pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detetar, prevenir e tratar os problemas físicos, psicológicos e sociais; - Modificar os ambientes sociais e educacionais das crianças; - Ajudar na tomada de decisões sobre as profissões e vocações; - Melhorar as relações familiares, apoio e participação em programas escolares, entre outros; - Melhorar a ligação entre os recursos escolares e comunitários; - Divulgar os seus conhecimentos para outros profissionais da educação, estudantes e pais, e outros grupos profissionais.
Portugal <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção; - Orientação escolar e vocacional individual e de grupo; - Prevenção; - Aconselhamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com a comunidade educativa no desenvolvimento de ações de prevenção; - Colaborar em estudos e projetos que visem melhorias do sistema educativo; - Participar nos processos de avaliação multidisciplinar.

A amplitude e profundidade dos papéis dos(as) psicólogos(as) escolares e as práticas de avaliação, têm recentemente um âmbito alargado em vários locais, refletindo a mudança na concetualização do bem-estar das crianças como mais do que a ausência de sintomas psicopatológicos (Meyers & Meyers, 2003; Suldo & Shaffer, 2008). Há alguma evidência de que o paradigma dominante da Psicologia Escolar para a prestação de serviços em algumas áreas está a mover-se de uma ênfase relativamente exclusiva na avaliação e corrigindo os "problemas" individuais das crianças com necessidades especiais a um relativamente maior ênfase na prevenção e na promoção do desenvolvimento positivo e bem-estar em todas as crianças (McIntosh, Martinez, Ty, & McClain, 2013).

A Psicologia Escolar evoluiu para um conjunto diverso e complexo de papéis que inclui a entrega direta e indireta de serviços, intervenções individuais e sistémicas, instrução social pró-ativa/aprendizagem emocional, a integração académica e suportes comportamentais, intervenção precoce, a intervenção em crise, monitorar o progresso com base em dados, avaliações psicológicas abrangentes, intervenções terapêuticas intensas, e em rede com os recursos da comunidade (Simon et al., 2014).

Em termos de supervisão dentro do campo da Psicologia Escolar, estes modelos não conseguem resolver os papéis multifacetados da prática que a Psicologia Escolar abraça. No entanto, as necessidades diárias da prática da Psicologia Escolar parecem necessitar de elementos adicionais distintos e diversos. McIntosh e Phelps (2000) destacaram a complexidade do processo de supervisão, observando os desafios com a definição e conceituação do seu foco e tarefas e a pesquisa limitada sobre métodos eficazes. A Psicologia Escolar é confrontada com uma complexidade adicional no projeto de modelos de supervisão.

Os métodos formais de resolução de problemas desempenham um papel importante na prática profissional de psicólogos(as) escolares (Monsen & Frederickson, 2008). Uma variedade de métodos de resolução de problemas têm sido desenvolvidos, mas a maioria segue uma abordagem por etapas que se concentra em definir cuidadosamente um problema, analisar e identificar os elementos que contribuem para isso, priorizar quais elementos para se concentrar, e desenvolver um plano para lidar com estes (Gutkin & Curtis, 1990).

Ao longo das duas últimas décadas surgiram estruturas para a prática profissional, tais como, a Análise do Problema (Monsen & Frederickson, 2008) e o Quadro Integrado (Woolfson, 2008), que oferecem uma forma sistemática para os(as) psicólogos(as) educacionais desenvolverem hipóteses sobre situações nas escolas. Estão estruturados em torno da clássica sequência de resolução de problemas, incentivando uma avaliação completa de um problema, explorando os seus diferentes aspetos. O quadro de Análise de Problemas foi originalmente desenvolvido para apoiar os(as) psicólogos(as) escolares e agora está a ser aplicado em diferentes áreas por todo o mundo (Annan et al., 2013).

Consistente com estudos anteriores, o envolvimento dos(as) psicólogos(as) escolares portugueses em atividades de investigação é praticamente inexistente. A investigação é considerada um dos papéis do(a) psicólogo(a) escolar e normalmente identificado como muito relevante para a prática profissional por profissionais de todo o mundo (por exemplo,

Austrália, China, Chipre, Grécia, Nova Zelândia, norte da Inglaterra, Rússia, Suíça, e os Estados Unidos) (Jimerson, Graydon, Curtis, & Staskal, 2007). No entanto, como Fagan e Wise (2007) enfatizam, quando são chamados a realizar tantas tarefas, a investigação não é considerada uma prioridade. Além disso, os autores observam que as escolas não têm fomentado ou facultado tempo para os profissionais conduzirem uma investigação, e mesmo quando o fazem, os(as) psicólogos(as) escolares podem não ter as competências e o apoio técnico para realizá-lo de forma independente (Mendes et al., 2014).

Um dos mais recentes estudos realizados em Portugal de Mendes e seus colaboradores (2014), referentes ao psicólogo(a) escolar revela como implicações futuras:

1. Necessidade de se criar uma lista de contatos dos(as) psicólogos(as) que trabalham em contexto escolar;
2. Um problema relacionado é o fortalecimento da rede de profissionais para melhorar a comunicação e ação unificada para avançar com a prática psicológica nas escolas. Envolver as universidades na criação e consolidação do reforço de redes psicólogo-investigador;
3. Uma grande prioridade diz respeito à necessidade de melhorar as políticas de emprego e condições dos(as) psicólogos(as) escolares, que têm degradado ao longo dos anos de trabalho. A manutenção dessa tendência pode impactar negativamente a profissão, reduzindo o apelo da Psicologia Escolar para os alunos e dissipar os profissionais mais experientes e aptos para fora do campo;
4. Uma prioridade paralela refere-se ao desenvolvimento do quadro político atual dos serviços de Psicologia Escolar. A legislação que regulamenta esses serviços não foi atualizada nos últimos 20 anos, e esta precisa de revisão para acompanhar a evolução do sistema de ensino e da própria profissão. Além disso, o que está escrito na lei não tem sido plenamente realizado no campo. Por exemplo, equipas multidisciplinares previstas e a educação continuada dos profissionais não foram implementadas e os serviços não têm diretrizes e estruturas de coordenação.
5. Definir a profissão é normalmente necessário para delinear o seu estatuto jurídico, a afirmar a sua credibilidade junto ao público e outras profissões (Oakland & Jimerson, 2007), e para definir as expectativas razoáveis em relação à profissão. Assim, é

importante avançar com uma declaração nacional que define a especialidade da Psicologia Escolar e esclarecer os papéis e responsabilidades dos(as) psicólogos(as) escolares.

6. É essencial desenvolver diretrizes nacionais para a prática psicológica nas escolas, a fim de fornecer orientação e assistência técnica de profissionais, bem como para promover a consistência, qualidade e excelência dos serviços prestados. Tais documentos devem considerar as obrigações éticas dos(as) psicólogos(as), a legislação vigente impactando a profissão e práticas baseadas em evidências.

4.1 NASP (National Association of School Psychologists)

De acordo com a NASP (2015), os(as) psicólogos(as) escolares são membros qualificados das equipas escolares que apoiam os estudantes na capacidade de aprendizagem e os professores na capacidade de ensinar. Estes aplicam conhecimentos na área da saúde mental, aprendizagem e comportamento, para ajudar as crianças e jovens na obtenção de sucesso académico, social, comportamental e emocional. Os(As) psicólogos(as) escolares em parceria com as famílias, professores(as), administradores escolares e outros profissionais para criar ambientes seguros, saudáveis e de suporte de aprendizagem que fortaleçam as ligações entre a família, escola e comunidade.

Segundo a perspectiva da NASP (2015), os(as) psicólogos(as) escolares recebem uma preparação especializada que desenvolve conhecimentos e aptidões em:

- Recolha e análise de dados;
- Avaliação;
- Monitorização do progresso;
- Práticas escolares que promovam a aprendizagem;
- Resiliência e fatores de risco;
- Consulta e colaboração;
- Intervenções académicas/aprendizagem;
- Intervenções em saúde mental;
- Intervenções comportamentais;
- Apoio instrutivo;

- Serviços de prevenção e de intervenção;
- Serviços de educação especial;
- Preparação para crise, resposta e recuperação;
- Colaboração da família, escola e comunidade;
- Diversidade no desenvolvimento e aprendizagem;
- Investigação e avaliação de programas;
- Ética profissional.

Os(As) psicólogos(as) escolares prestam apoio direto e intervenções aos estudantes, consulta com os professores, famílias e outros profissionais de saúde mental da escola (exemplo, assistentes sociais escolares) para melhorar as estratégias de apoio, o trabalho com os administradores da escola para melhorar as práticas e políticas da escola, e colaborar com a comunidade para coordenar os serviços necessários, tais como (NASP, 2015):

1. Melhorar o Desempenho Escolar

- Promover a motivação e envolvimento dos estudantes;
- Realizar avaliações psicológicas e académicas;
- Individualizar instrução e intervenções;
- Gerir o comportamento dos alunos em sala de aula;
- Monitorar o progresso do aluno;
- Recolher e interpretar os dados dos alunos em sala de aula;
- Diminuir os encaminhamentos inadequados para a educação especial.

2. Promover um comportamento positivo e saúde mental

- Melhorar a capacidade de comunicação nos estudantes e aptidões sociais;
- Avaliar as necessidades emocionais e comportamentais dos estudantes;
- Fornecer aconselhamento individual e em grupo;
- Promover a resolução de problemas e resolução de conflitos;
- Reforçar aptidões de *coping* positivas e resiliência;
- Promover relações positivas com os pares e resolução de problemas sociais;
- Fazer referências para ajudar a coordenar os serviços comunitários prestados nas escolas.

3. Apoiar os diversos alunos

- Avaliar as diversas necessidades de aprendizagem;
- Prestar serviços culturalmente responsivos aos alunos e famílias de diversas origens;
- Planear programas de educação individualizado apropriado para alunos com deficiência;
- Modificar e adaptar currículos e instrução;
- Ajustar as instalações na sala de aula e rotinas para melhorar o envolvimento dos alunos e a aprendizagem;
- Monitorar e comunicar de forma eficaz com os pais sobre o progresso do aluno.

4. Criar um clima escolar positivo e seguro

- Prevenir o *bullying* e outras formas de violência;
- Apoiar a aprendizagem sócio-emocional;
- Avaliar o clima escolar e melhorar a ligação da escola;
- Implementar e promover a disciplina positiva e justiça restauradora;
- Implementar suportes comportamentais positivos em toda a escola;
- Identificar estudantes de risco e vulnerabilidades escolares;
- Prestação de serviços de prevenção e intervenção em crise.

5. Fortalecer parcerias Família-Escola

- Ajudar as famílias a entender as necessidades de aprendizagem e de saúde mental dos seus filhos;
- Ajudar nos processos de educação especial;
- Conectar as famílias como prestadores de serviços da comunidade, quando necessário;
- Ajudar a envolver as famílias com os professores e outros funcionários da escola;
- Melhorar a compreensão pessoal e capacidade de resposta às diversas culturas e origens;
- Ajudar os alunos na transição entre a escola e os ambientes de aprendizagem comunitária, tais como tratamento residencial ou programas de justiça juvenil.

6. Melhorar a Avaliação Escolar e Responsabilização - monitorar o progresso individual do aluno em termos académicos e comportamentais

- Gerar e interpretar dados sobre os resultados dos alunos e da escola;
- Recolher e analisar dados sobre os fatores de risco e de proteção relacionados com os resultados dos alunos;
- Serviços do plano no distrito, construção, sala de aula, e os níveis individuais.

Todas as crianças e jovens podem enfrentar problemas ao longo do tempo relacionados com a aprendizagem, relações sociais, tomar decisões difíceis, ou gestão de emoções, tais como sentir-se deprimido, ansioso, preocupado ou isolado. Os(As) psicólogos(as) escolares ajudam os estudantes, famílias, educadores e membros da comunidade a entender e a resolver os problemas de longo prazo, os problemas crónicos e as questões de curto prazo que os alunos podem enfrentar. Os(As) psicólogos(as) são um recurso altamente qualificado e prontos para garantir que todas as crianças e jovens prosperam na escola, em casa, e na vida (NASP, 2015).

4.2 ISPA (International School Psychology Association)

De acordo com o ISPA (2015), o termo Psicologia Escolar é usado de uma forma geral para se referir aos profissionais preparados em Psicologia e Educação e que são reconhecidos como especialistas na prestação de serviços psicológicos para crianças e jovens, nos contextos de escolas, famílias, e outras configurações que afetam o seu crescimento e desenvolvimento.

Quanto à natureza da Psicologia Escolar, o ISPA (2015) destaca:

- A.** Os(As) psicólogos(as) escolares têm um diploma fornecido por uma universidade. Um programa de Psicologia Escolar organizada e sequencial num departamento de Psicologia ou Psicologia Escolar, numa escola de educação, ou numa unidade administrativa numa escola profissional.
- B.** Nos Países que têm as associações profissionais de Psicologia ou Psicologia Escolar, o nível do grau (ou seja, doutoramento, mestrado) e da natureza da sua preparação e trabalho qualifica as pessoas para a adesão dentro da associação.

C. Os programas de Psicologia Escolar são acreditados nos Países em que a acreditação é possível. Os esforços devem ser feitos para desenvolver procedimentos de acreditação, quando não existir nenhum.

D. Os programas de Psicologia Escolar incorporam as seguintes características:

- Os programas oferecem uma sequência integrada e organizada que coloca como principal destaque a Psicologia e fornece uma forte ênfase na educação.
- O programa tem um corpo docente que têm como principal responsabilidade a seleção e avaliação dos seus estudantes, bem como a natureza do programa.
- Um profissional devidamente qualificado em Psicologia Escolar é administrativamente responsável pelo programa.
- O programa tem um corpo de identificação de estudantes que foram aceites no programa, tendo conhecimento das diretrizes.
- Os padrões de preparação académica e profissional em Psicologia Escolar são consistentes com investigações e literatura atuais, os emergentes papéis a serem executadas, e os serviços a serem prestados. Além disso, prepara os profissionais para o trabalho com as populações em diferentes idades, características de desenvolvimento, e os problemas encontrados com destaque nas escolas e outros ambientes em que os(as) psicólogos(as) escolares estão empregados.
- O programa de estudo inclui um currículo básico que contém conteúdo académico nas áreas básicas de Psicologia e Educação, conteúdo profissional importante para a prática da Psicologia Escolar, e as informações relevantes para trabalhar culturalmente diversas configurações.
- O conteúdo profissional fornece preparação, incluindo experiências de campo supervisionado em avaliação, intervenção, consulta, desenvolvimento organizacional, supervisão e investigação.
- Os estudantes adquirem conhecimentos e experiências de trabalho em vários cenários nos quais os serviços psicológicos escolares podem ser entregues. Estes podem incluir

escolas, casas, clínicas, agências, hospitais e outras instituições. As práticas podem ser individuais, em grupo ou em organizações.

- Os estudantes adquirem conhecimentos de vários modelos de avaliação e métodos, incluindo psicológicos, comportamentais (análise de tarefas), sistemas sociais, médicas e modelos ecológicos. Os métodos de avaliação individuais e de grupo concentram-se em pessoas, bem como características contextuais e ambientais que podem influenciar os seus comportamentos. Os métodos de avaliação vêem o comportamento como resultado de interações entre as pessoas e os seus ambientes.

E. A Avaliação refere-se: a educação, social, psicológica, neuropsicológica, linguagem e avaliação vocacional, avaliação e diagnóstico de bebés, crianças, jovens e adultos.

- As avaliações podem ocorrer dentro de vários contextos, incluindo escolas, famílias, agências de serviços sociais, hospitais, detenção e instituições de reabilitação.
- Os procedimentos incluem, mas não estão limitados, a revisão dos registos existentes, observação, triagem, entrevista e testes.
- O principal objetivo da avaliação é descrever com precisão intelectual, académica, afetiva, social, personalidade, adaptativa, linguagem, psicomotricidade, profissional, desenvolvimento e estado neuropsicológico, bem como valores. Outras metas importantes de avaliação são para ajudar a determinar a etiologia dos transtornos, no planeamento e avaliação das intervenções, e na prevenção do aparecimento de condições incapacitantes.

F. Os(As) psicólogos(as) escolares estão envolvidos em diversas formas de intervenções, a fim de ajudar a promover o desenvolvimento, para adquirir e utilizar melhor o pessoal escolar, família, e os recursos da comunidade, e para minimizar as dificuldades e transtornos.

- As intervenções envolvendo bebés, crianças, jovens e adultos podem ser projetadas para facilitar o seu desenvolvimento em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual,

académica, afetiva, social, personalidade, linguagem, psicomotora, profissional, desenvolvimento e estado neuropsicológico, bem como valores.

- As intervenções envolvem frequentemente psicólogos(as) escolares que trabalham diretamente com os indivíduos, grupos ou sistemas, ou indiretamente (por exemplo, por meio de consulta) com os professores, diretores e outros profissionais da educação, pais e outros membros da família, assim como outros profissionais e profissionais associados. Além disso, os(as) psicólogos(as) escolares servem como elo de ligação entre a escola e a comunidade.
- As intervenções podem ser dirigidas no sentido de promover o bem-estar e prevenir o aparecimento de problemas (ou seja, prevenção primária), minimizando as dificuldades, uma vez que ocorrem (isto é, a prevenção secundária), e uma deficiência na estabilização e no trabalho para assegurar os serviços necessários básico que estão disponíveis para aqueles que se espera que manifestem uma ou mais condições incapacitantes (ou seja, prevenção terciária).
- Os serviços diretos incluem, mas não estão limitados a aconselhamento e outras formas de serviços terapêuticos, ensino, tutoria e outras intervenções em que um(a) psicólogo(a) escolar, trabalha pessoalmente com uma ou mais pessoas que necessitam dos seus serviços. Os serviços indiretos incluem, mas não se restringem a avaliação e planeamento do programa, fornecendo pré-serviço e um serviço de preparação profissional, supervisão, consulta, colaboração, investigação e avaliação.

G. A Consulta geralmente refere-se à prestação de serviços escolares psicológicos usando métodos indiretos para prestar serviços.

- Os serviços de consulta normalmente reconhecem e enfatizam a importância da utilização de métodos de cooperação e de colaboração para resolver os problemas. Os serviços de consulta podem ser oferecidos aos professores e outros profissionais da educação, e outros líderes comunitários, pais e funcionários do governo nos níveis locais, regionais, nacionais e internacionais. A consulta, muitas vezes, envolve psicólogos(as) escolares que participam com outros profissionais, pais, estudantes e outros como membros de uma equipa.

- Os serviços de consulta incentivam a participação nas formas de promover o conhecimento da Psicologia e da educação e as suas aplicações adequadas para aumentar o crescimento e o desenvolvimento. Os serviços de consulta podem incluir a prestação de assistência no planeamento e avaliação de programas para melhorar o bem-estar e utilizar as aptidões cognitivas, afetivas, sociais, emocionais, adaptativas, de linguagem, psicomotoras, neuropsicológicas e vocacionais. Os serviços de consulta também podem ser direcionados para melhorar a compreensão e capacidade dos professores, administradores e pais para promover o desenvolvimento.

H. Os serviços de desenvolvimento organizacional são fornecidos às escolas, distritos escolares, às agências, bem como outras organizações e unidades administrativas a nível local, regional, nacional e internacional. Os serviços podem incluir a avaliação, intervenção, coordenação, planeamento, desenvolvimento curricular e instrucional e de consulta. Os objetivos incluem promover e reforçar a coordenação, administração, planeamento e avaliação dos serviços dentro de uma unidade ou entre duas ou mais unidades responsáveis por servir bebés, crianças, jovens ou adultos. Os serviços de organização e de desenvolvimento de programas fornecidos por psicólogos(as) escolares geralmente concentram-se em questões educacionais, psicológicos e sociais.

I. A Supervisão refere-se a serviços profissionais prestados por aqueles com preparação e experiência que são capazes de assumir a responsabilidade para a prestação de contas e para a prestação de serviços psicológicos escolares.

- O nível e a extensão da supervisão dependem da natureza dos serviços que estão a ser entregues, a experiência profissional e qualidades pessoais manifestadas por outros membros da equipa, juntamente com outros trabalhos, deveres e responsabilidades administrativas.
- A unidade administrativa responsável pela prestação de serviços psicológicos escolares é dirigida por um(a) psicólogo(a) da escola, que também é responsável pela supervisão das atividades dos psicólogos(as) escolares que trabalham dentro desta unidade.

- J.** Os(As) psicólogos(as) escolares, juntamente com os responsáveis pela influência financeira, administrativa e programática dos serviços psicológicos escolares são responsáveis pela prestação de serviços psicológicos escolares de uma forma eficaz e eficiente. A responsabilidade envolve autoavaliações em conjunto com avaliações nos níveis programáticas e institucionais. As avaliações envolvem os fornecedores e os consumidores de serviços, incluindo profissionais, e pessoal administrativo, os alunos, pais e pessoas da comunidade. A meta principal do processo de prestação de contas é para ajudar a garantir a entrega eficaz e eficiente dos serviços psicológicos escolares.
- K.** Os(As) psicólogos(as) escolares são comprometidos com um modelo de prestação de serviços em que a investigação e a teoria formam uma base primária para a prática. Estes podem vir a ser conhecedores de investigações relevantes para a prática e orientar os seus serviços em conformidade. Além disso, são esperados psicólogos(as) escolares para contribuir com investigações e teorias envolvendo-se ativamente na investigação, avaliação, escrita profissional e outras atividades académicas. Destina-se a promover o conhecimento e as aplicações relevantes para a Psicologia Escolar.
- L.** Os(As) psicólogos(as) escolares são conhecedores da legislação, políticas públicas e decisões administrativas que norteiam a prestação de serviços psicológicos e educacionais. Estes oferecem os seus serviços de forma consistente com estas disposições. Além disso, trabalham para garantir leis adequadas que promovam os serviços de Psicologia Escolar que são promulgadas e executadas.
- M.** Os(As) psicólogos(as) escolares são conhecedores dos códigos de ética profissional que orientam a sua profissão, prestação de serviços de forma consistente com essa ética, e trabalham para garantir a sua relevância continuada.

- N. Os(as) psicólogos(as) escolares continuam o seu desenvolvimento profissional de forma a assegurar que as suas práticas são consistentes com o conhecimento atual, legislação e códigos de conduta e prática profissional.

5. Os sistemas em que a Psicologia Escolar atua

“Ao longo da vida, o desenvolvimento humano ocorre através de interações recíprocas progressivamente mais complexas, entre um organismo humano ativo e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato” (Bronfrenbrenner, 2005, p. 6).

A escola é, por excelência, um sistema na vida da criança, com um papel fundamental no seu crescimento e desenvolvimento. Esta afirmação é sustentada pela teoria bioecológica (Bronfrenbrenner, 1979, 2005), que perspetiva o desenvolvimento da criança como sendo influenciado pelos vários contextos que a envolvem e nos quais se envolve. Estes contextos são designados de sistemas bioecológicos, que podem funcionar como promotores ou inibidores do seu desenvolvimento. Esta teoria do autor (Bronfrenbrenner, 1996) permite uma visão mais integradora do desenvolvimento humano, nomeadamente no contexto escolar, ao permitir englobar tudo o que rodeia a criança. Na ótica de Bronfrenbrenner (2005), o ser humano não é uma mera resposta do ambiente, mas ele próprio tem um papel ativo no seu desenvolvimento.

Bronfrenbrenner (1994) designou cinco contextos integrados:

- O **microssistema**, que se refere aos papéis e relações dentro de ambientes como a escola e a família. As influências bidirecionais fluem em ambas as direções;
- O **mesossistema**, que consiste na interação de dois microssistemas, como a relações entre a família e a escola;
- O **exossistema**, que inclui a interação entre dois ambientes, mas neste caso, um dos ambientes não envolve a participação da criança (e.g. a escola e o local de trabalho dos pais);
- O **macrossistema**, que consiste em padrões culturais gerais, como os valores dominantes, crenças e o sistema político, económico e social;

- O **cronossistema**, que acrescenta a dimensão do tempo: o grau de estabilidade ou mudança no mundo de uma criança, como as mudanças nos padrões da família.

Não obstante, Bronfrenbrenner desenvolveu posteriormente o conceito de “contextos pessoais interrelacionados” (Tudge, Mokrova, Hatfield, & Karnik, 2009, p.199) relativamente aos sistemas mencionados. As interações recíprocas entre a criança enquanto indivíduo e as representações obtidas através de sistemas externos são chamadas de processos proximais. Assim, o desenvolvimento do indivíduo implica considerar o ambiente multidimensional em que as suas funções se desenvolvem (Bukatko & Daehler, citado por Burns, Warmbold-Brann, & Zaslofsky, 2015), assim como os processos de interação, os múltiplos contextos e o tempo (Tudge et al., 2009).

O(A) psicólogo(a) escolar, ao estar integrado no contexto escolar, pode funcionar como uma força promotora do desenvolvimento da criança, através de suporte e orientação, de forma a potenciar as suas qualidades e minimizar as suas dificuldades. Não obstante, também o(a) psicólogo(a) interage com os vários contextos de desenvolvimento da criança, dos quais: o microssistema escola, o microssistema família e o mesossistema escola-família. O papel do(a) psicólogo(a) foca-se também nesta dimensão de prestar suporte à família, enquanto contexto próximo à criança, mas também na relação escola-família. É fundamental que todos os contextos em que a criança se insere sejam potenciadores da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento harmonioso.

No entanto, Burns e colaboradores (2015) referem as dificuldades de aplicação do modelo ecológico na prática da Psicologia Escolar, sendo evidente a vigência do modelo médico (Gutkin, 2009), numa perspetiva remediava.

No caso da Psicologia Escolar, o modelo bioecológico permite a análise das criações do processo e do produto do desenvolvimento humano enquanto função conjunta das características da pessoa e do ambiente num determinado período histórico (Koller, 2004). Ao desenvolver um processo de suporte e orientação de uma criança, com dificuldades de aprendizagem, ou mesmo num processo de orientação vocacional, o(a) psicólogo(a) deve ter em conta os contextos em que esta se insere e que se influenciam mutuamente. Burns (2013) acrescenta ainda que a Teoria dos Sistemas Ecológicos pode assumir dois papéis na Psicologia Escolar: fornecer um mecanismo para ampliar a extensão da prática do(a) psicólogo(a) escolar focando-se nos sistemas que podem influenciar positivamente as vidas de

mais estudantes; fornecer maior profundidade na prática junto de um menor número de estudantes que requerem intervenções intensivas.

De facto, e como afirma Bronfenbrenner (1990), “o desenvolvimento humano ocorre no contexto de um crescente jogo de ping-pong psicológico entre duas pessoas que são loucas uma pela outra” (p.31), pelo que é indissociável referir o papel fundamental que os intervenientes escolares, como o(a) psicólogo(a) escolar, podem assumir no desenvolvimento saudável e harmonioso da criança ou do adolescente.

5.1 A família e a escola

A entrada da criança para a escola é um momento de abertura da família para o exterior, em particular, à escola. A criança descobre outro mundo exterior e traz para o seio familiar novas experiências que a mesma tem de incorporar, ganhando a relação dos membros da família uma nova perspetiva (Goulão & Bahia, 2013). O benefício do envolvimento parental na educação das crianças é inequívoco (Sheridan & Gutkin, 2000). Segundo os autores, os próprios educadores reconhecem o envolvimento dos pais como uma meta essencial para a educação das crianças.

Uma das maiores crenças na educação é que os pais são fundamentais para o sucesso escolar dos seus filhos. Em várias escolas, os educadores acreditam que ao trazerem mais famílias e membros da comunidade no processo de escolarização é uma forma de ajudar na realização escolar do estudante (Sheldon, 2003).

Todos os diretores sabem que o sucesso dos estudantes na escola é quase sempre apoiado pelas famílias, enquanto outros estudantes esforçam-se sem apoio em casa. Todas as escolas necessitam de um propósito, de um programa planeado de parcerias que crie um ambiente acolhedor e envolva as famílias em atividades que contribuam para a preparação, sucesso académico, atitudes e comportamentos positivos dos estudantes (Epstein & Jansorn, 2004).

Alguns estudos indicaram seis tipos de envolvimento que podem ajudar a estabelecer e a fortalecer um programa compreensivo para a parceria escola, família e comunidade (Epstein et al., 2002):

- **Parentalidade** – ajudar as famílias com competências parentais, apoio familiar, entender o desenvolvimento das crianças e adolescentes, e estabelecimento de regras em casa para apoiar a aprendizagem.
- **Comunicação** – comunicação com as famílias sobre os programas escolares e sobre o progresso dos estudantes. Criar dois canais de comunicação da escola para casa e de casa para a escola, para que as famílias possam estar facilmente em contacto com os professores, outros membros escolares e outras famílias.
- **Voluntariado** – melhorar o recrutamento, atividades e horários para envolver as famílias como voluntários. Permitir que os educadores trabalhem com os voluntários que assistem e apoiam os estudantes e a escola.
- **Aprendizagem em casa** – envolve as famílias e os estudantes em atividades de aprendizagem em casa, incluindo trabalhos de casa, estabelecimento de objetivos e outras atividades curriculares. Incentivar os professores a enviar trabalhos de casa que permitam ao estudante partilhar e discutir trabalhos e ideias interessantes com os membros da sua família.
- **Tomada de decisão** – inclui as famílias como participantes nas decisões da escola, administração e defesa de atividades através de reuniões escolares.
- **Colaboração com a comunidade** – coordenar recursos e serviços para as famílias, estudantes e escola com as empresas da comunidade, agências, organizações culturais e cívicas, colégios ou universidades e outros grupos da comunidade.

Ambas compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que são de maior contributo na formação do indivíduo. Na atualidade é difícil conceber a escola e a família como instituições independentes no processo educativo. Pais, professores, investigadores e outros membros da comunidade escolar parecem unânimes em relação a essa evidência. Assim, a escola e a família emergem como duas instituições fundamentais para a evolução da pessoa, atuando como impulsionadoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola existe uma preocupação central orientada para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, na família as preocupações repartem-se pelo processo de socialização, proteção, condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento dos membros no plano social, cognitivo e afetivo (Rego, 2003).

Conforme Pereira (2007) o desenvolvimento da criança deverá ser entendido de forma holística e entendidas as diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico. Implicando as transações que ocorrem ao longo do tempo entre o indivíduo e contextos sociais. Esse contexto é constituído por diferentes níveis, e que sofrem influências múltiplas. Torna-se irreal pensar-se que as famílias atuais têm condições para promoverem interações sociais, pois as famílias são diminutas, estão isoladas e têm cada vez menos tempo para as interações.

Para Almeida (2011) existem famílias que, em certos meios, são mais fictícias que reais, pois demitem-se das suas responsabilidades, abandonam as crianças e até as maltratam. As famílias dependem de outras instâncias para socializar as crianças nas práticas de cidadania. Esta realidade parece remeter-nos para um quadro menos efetivo da importância da dinâmica família-escola, no entanto, a integração entre ambas é alvo de interesse por parte de investigadores para o desenvolvimento social e cognitivo e o sucesso escolar dos estudantes, sendo descritos como contextos do desenvolvimento humano, ressaltando a importância do estabelecimento de relações apropriadas entre si (Davies, Marques, & Silva, 1997; Marques, 2002; Oliveira et al., 2002).

O papel dos pais com a escola é amplamente defendido por psicólogos(as) e investigadores, devendo-se sempre que possível trabalhar em articulação escola/família, de modo que a intervenção do(a) psicólogo(a) supere o carácter individualista e isolacionista que caracterizam os apoios individualizados (Taveira & Silva, 2011).

De acordo com Almeida (2004), a cumplicidade família-escola é um vínculo umbilical, pois não se percebe o que se passa dentro dela, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela. É fulcral a participação dos pais na escola. De lamentar que num prisma que atende mais à obrigação do que propriamente à responsabilidade que essa presença representa. Representativamente os pais têm direito ao voto em decisões relacionadas com a organização e gestão escolar. Entre escola e família deve existir uma comunicação favorável ao diálogo seja esse formal ou informal, bem como uma partilha de informações relativas à criança (Monteiro, 2006).

A criança resiliente tem a capacidade de superar as dificuldades e desafiar as circunstâncias da vida e os fatores de risco. A resiliência educacional é a capacidade de as crianças obterem sucesso académico, apesar dos fatores de risco que tornam mais difícil a

obtenção de sucesso (Wang, Haertel, & Walberg, 1997). Crianças resilientes enfrentam uma ou mais circunstâncias de vida difíceis ou eventos traumáticos, mas de alguma forma encontram o poder de superar o seu impacto adverso (Bryan, 2005).

A resiliência em crianças pode ser promovida e incentivada pelo estabelecimento de fatores de proteção nos seus ambientes. Os fatores de proteção podem reduzir os efeitos negativos da adversidade e eventos de vida stressantes. Os principais fatores de proteção que as famílias, escolas e comunidades podem promover para aumentar a resiliência em crianças são: relações de afeto e de apoio, as oportunidades de participação dos alunos nas escolas e comunidades, e altas expectativas dos pais e professores em relação ao desempenho do estudante e sucesso futuro (Wang et al., 1997).

Uma investigação recente de Königstedt (2011) vem reforçar a importância da intervenção junto dos pais, no sentido de potenciar o seu papel como agentes do desenvolvimento vocacional dos seus filhos, a qual poderá ser uma das possíveis linhas de trabalho a seguir neste contexto. Esta conclusão está em linha com as recomendações de Gonçalves e Coimbra (2007) que advogam a consultadoria parental com o objetivo de criar as condições para que os pais possam assumir este papel de forma eficaz.

Poderemos imaginar a conceção de uma abordagem mista, que conjuga elementos de intervenção em classe com outros extracurriculares, as experiências em contexto real de trabalho, e a abordagem dos pais (Königstedt, 2011).

Os pais são percebidos como fonte de apoio para a quase totalidade dos jovens. De salientar a importância dos pais como interlocutores no processo de desenvolvimento vocacional e na tomada de decisão (Otto, 2000), assim como a relevância do apoio parental na implementação da escolha (Carvalho & Taveira, 2009).

Existem evidências de que os pais tendem a transmitir aos filhos a sua visão do mundo do trabalho, valorizando aqueles aspetos da realidade laboral que consideram fundamentais para o sucesso, tendo em conta a sua experiência pessoal (Gonçalves & Coimbra, 1994). O contacto com os profissionais pode proporcionar a exposição a outras visões diferenciadas e a aquisição de um conhecimento aprofundado e mais realista do mundo do trabalho. Para além disso, tal contacto fomenta a aproximação ao mundo de trabalho (Rodríguez-Moreno, 2002).

Sheridan e Gutkin (2000) referem que o papel do(a) psicólogo(a) escolar é mediar as relações entre a família e a escola, o que se revela ainda fundamental para o seu trabalho com a criança, se for o caso. Não obstante este é, segundo os autores, um processo repleto de desafios, sendo que o(a) psicólogo(a) muitas vezes depara-se com barreiras como: constrangimentos de tempo; conflitos de horários; diferenças linguísticas ou culturais; experiências negativas prévias dos pais com a escola; diferentes valores relativamente à escola; estratégias desajustadas de comunicação e resolução de conflitos.

O papel do(a) psicólogo(a) escolar é, assim, importante na educação, saúde e saúde mental, na coordenação dos sistemas e na promoção de um contexto educacional e social saudável para a criança/adolescente (Sheridan & Gutkin, 2000).

6. A atuação do(a) psicólogo(a) na escola

Jobim e Sousa (1996) salientam que é importante refletir sobre a especificidade deste profissional, considerando que há uma sobreposição de papéis e funções dentro das escolas em que vários profissionais reivindicam o mesmo espaço.

Na Psicologia Escolar, em Países como o Brasil, verificou-se um descompromisso com as questões sociais o que ocasionou uma limitação nas suas ações, surgindo uma atuação direcionada para curar os problemas de aprendizagem dos estudantes. Há que considerar ainda que num atendimento direcionado aos alunos com queixas escolares, é fundamental que os(as) psicólogos(as) superem as práticas psicológicas conservadoras, que tratam o fracasso escolar do aluno como um problema individual ou do seu meio familiar (Neves & Almeida, 2003).

Alguns autores afirmam que em Países como o Brasil que até ao presente momento o(a) psicólogo(a) escolar ainda não consolidou o seu espaço de atuação profissional, existindo ainda a necessidade de redefinição do seu papel nas instituições escolares visando, sobretudo, o exercício de uma prática psicológica integrada com a realidade brasileira, numa perspetiva mais preventiva e interdisciplinar (Almeida, 1999; Araújo, Almeida, Queiroga, Parro, & Cunha, 1996).

Um estudo recente de Mendes e seus colaboradores (2014) contribui com informações valiosas sobre a Psicologia Escolar e os(as) psicólogos(as) escolares em Portugal. No entanto, uma série de questões devem ser destacadas e merecem consideração. É importante notar que

os resultados obtidos dependem de dados relatados na primeira pessoa e com base em retrospeções, que são propensas a responderem a viés. Os(As) psicólogos(as) escolares relataram as suas perceções de como distribuem o seu tempo de trabalho, no entanto, esta é apenas uma estimativa, e é suscetível a imprecisões.

Este mesmo estudo propôs-se a: (a) identificar as principais características dos(as) psicólogos(as) escolares portugueses; (b) descrever as condições gerais em que trabalham; (c) fornecer informações específicas sobre as suas práticas profissionais; e (d) comparar os resultados numa base internacional. Esta informação pode contribuir para o avanço do conhecimento científico sobre a Psicologia Escolar, tanto a nível nacional como internacional, fornecendo uma maior compreensão da situação atual da Psicologia Escolar como uma profissão em Portugal. Também é de particular relevância, uma vez que a profissão e os serviços de Psicologia nas escolas em Portugal estão em transição e o futuro é incerto. O Ministério da Educação está a pensar na reorganização dos serviços de Psicologia Escolar. Espera-se que os resultados e as implicações deste estudo possam ser usados para informar e orientar os políticos, associações profissionais, e outras partes interessadas nas suas posições e ações relativas à prática psicológica nas escolas (Mendes et al., 2014).

A realidade portuguesa não é muito distinta, e a par de outros Países somos cada vez mais confrontados nas escolas com uma acentuação de desigualdades sociais, económicas e culturais. As escolas são confrontadas com estudantes provenientes de meios sociais desfavorecidos, tendo dificuldade em dar a melhor resposta ao insucesso escolar (Saavedra, 2010).

O desafio de fornecer serviços de Psicologia com qualidade aumenta com o número de escolas atendidas (Thomas, 2000). A rede pública de ensino português foi recentemente reorganizada, a criação de agrupamentos de escolas mais dispersos geograficamente, abrangendo mais estabelecimentos de ensino e mais alunos, que vão do pré-escolar ao 12º ano. A implementação desta reorganização tem de ser combinada com uma política forte para recrutar psicólogos(as) escolares, a fim de evitar rácios degradantes de psicólogo-por-aluno nas escolas públicas (Mendes et al., 2014).

As escolas procuram realizar intervenções psicológicas em contexto educativo, tendo estas como objetivo contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Nesta perspetiva é o sucesso académico que norteia a prática em Psicologia Escolar. Por

vezes, deixa-se de lado a superação de problemas e as dificuldades de aprendizagem, pretendendo-se atingir essencialmente sucesso numa perspetiva ampla e extensa em vários campos da vida do estudante (Monteiro, Almeida, Cruz, & Vasconcelos, 2010). Contribuindo a escola para o desenvolvimento pessoal e social do ser humano, tanto na sua contribuição formal (Gonçalves & Murta, citado por Sá, 2012), como na contribuição informal, dependendo das interações e contextos que proporciona aos estudantes (Elliott, Malacki, & Demaray, citado por Sá, 2012).

A distribuição do tempo de psicólogos(as) escolares entre as diferentes atividades aponta para práticas profissionais presas a papéis tradicionais. O panorama atual reflete não apenas um equilíbrio entre o tempo médio gasto em práticas de avaliação e aconselhamento, mas também uma quantidade considerável de tempo do profissional é alocada a outros serviços profissionais, tais como orientação profissional. O papel do(a) psicólogo(a) escolar em Portugal tem sido historicamente ligado à prestação de serviços de orientação profissional. Ao longo dos anos, vários documentos legais reforçaram este papel, nomeadamente no que concerne à triagem e encaminhamento dos alunos em risco à educação profissional. De acordo com Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE, 2006), as atividades de orientação profissional tendem a se concentrar em alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade, quando ocorrem grandes transições académicas (Mendes et al., 2014).

Do ponto de vista da avaliação escolar os problemas psicológicos da avaliação dos estudantes podem ser estudados em relação:

- a) Aos professores que avaliam;
- b) Aos estudantes que são avaliados;
- c) Aos pais para quem a avaliação do professor é um meio de estabelecer relação;
- d) Aos administradores do estabelecimento, que creem ter uma ideia do que o professor faz;
- e) A comunidade em geral, que graças às avaliações, estabelece classificações tanto dos professores como dos estudantes (Mialaret, 2000).

Assim, os problemas psicológicos relacionam-se com os avaliadores e os avaliados, e nos outros domínios as investigações continuam pouco desenvolvidas.

As notas deveriam ser um elemento positivo na aprendizagem, mas alguns estudos comprovam que:

- a) As notas angustiam o estudante;
- b) São-lhe indiferentes;
- c) Bloqueiam-no;
- d) Desencorajam o estudante.

7. A orientação escolar e profissional dos estudantes

A questão “O que queres ser quando fores grande?” marcou normativamente a infância e a adolescência, revelando a centralidade que em termos identitários e sociais, ocupava a escolha de uma profissão, num percurso formativo e laboral previsível. Doravante emergiu a necessidade de colocar a questão de outro modo e de forma cada vez mais recorrente “O que podes ser e fazer no momento presente?” (Leão, 2007).

No panorama atual é importante perceber o papel da escola na orientação escolar e profissional dos seus estudantes. É a partir das escolhas profissionais que o estudante faz a transição para o mercado de trabalho. Na atualidade, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, ocorreram demasiadas mudanças na economia mundial e as empresas são cada vez mais exigentes com os seus trabalhadores. As transformações ocorridas ao nível do trabalho têm reflexos evidentes nos sistemas de educação, formação e emprego, materializadas por exemplo, no novo paradigma da educação e formação ao longo da vida (Leão, 2007).

Os SPO estão implementados nos estabelecimentos de educação, tendo três domínios considerados para a sua intervenção: apoio psicopedagógico a alunos e a professores; apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e orientação escolar e profissional. De salientar, o planejar e executar atividades de orientação escolar e profissional através de programas e ações de aconselhamento a nível individual e em grupo, colaborar com outros serviços, nomeadamente no apoio à celebração de protocolos, tendo em vista a organização de informação e orientação profissional, desenvolver ações de informação e sensibilização para os pais e para a comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem (Ministério da Educação, 2012).

A prática levada a cabo pelos SPO é extremamente diversificada como atestam vários estudos internacionais. Por exemplo, a centralidade da Orientação Vocacional ou a sua ausência na definição e concretização das políticas de educação, formação e emprego (e.g. CEDEFOP, 2004; OCDE, 2004^a). Realizar uma opção profissional e escolar torna-se uma circunstância bastante complexa que requer um conhecimento aprofundado não apenas das áreas específicas mas também de si próprio. A escolha vocacional acontece num período conturbado da vida do estudante, período de crises, conflitos, transição, adaptação, ajustamentos e mudanças, próprios do desenvolvimento do indivíduo na adolescência (Sprinthall & Collins, 1995).

Deste modo, considerando a importância do papel dos SPO temos por principal objetivo de estudo obter conhecimento sobre a atuação dos SPO e de que forma estes correspondem às necessidades apresentadas pelo estudante.

Será positivo o estabelecimento de projetos e/ou parcerias com elementos da comunidade para poder criar uma estrutura financeira de apoio que contribua para a não limitação dos projetos de exploração dos jovens oriundos de famílias com menores recursos económicos, pois os jovens não exploraram todos ao mesmo nível quando entraram na escola (Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009).

Uma dificuldade relaciona-se certamente com a colaboração de docentes e psicólogos(as) em sala de aula, uma vez que os diferentes papéis correm o risco de serem diluídos (Whiston & Aricak, 2008). Uma possível linha de investigação futura poderá analisar as perceções de docentes e psicólogos(as) relativamente à sua colaboração em tais projetos, focando questões como a partilha do poder e a importância da dimensão relacional para o sucesso do projeto (Königstedt, 2011).

7.1 Intervenção Vocacional em Contexto Escolar

O desenvolvimento vocacional continuado do indivíduo, associado ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida, contribui para uma mudança na forma como se concebe o papel do indivíduo, sendo-lhe atribuído mais responsabilidade e uma postura mais ativa (Amundson, 2005). Assim, se por um lado na aprendizagem escolar o sujeito é supervisionado e orientado diretamente, na aprendizagem ao longo da vida pressupõe-se a aquisição e desenvolvimento de competências relevantes, tais como, tomada de decisões e mudanças (Watts, 2008).

De salientar, que os factos expostos relativos à aprendizagem ao longo da vida dão especial relevo sobre a importância da consulta de Psicologia vocacional para um maior sucesso das sociedades contemporâneas, tendo por base o conhecimento e apostando na flexibilidade e no potencial individual do sujeito.

Neste processo, segundo Plant (2003) a intervenção vocacional propõe-se a:

- Capacitar o sujeito na condução dos seus processos de aprendizagem;
- Aquisição de competências (relevantes);
- Gestão do desenvolvimento vocacional.

No nosso País, o Ministério da Educação é um dos organismos com mais responsabilidades, devendo fornecer Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) nas escolas públicas. Visando a estrutura do sistema educativo em Portugal que obriga os estudantes no fim do ensino básico a tomarem uma decisão com implicações no seu futuro ao nível da educação e formação. O 9º ano de escolaridade é aquele onde se verifica uma oferta múltipla ao nível escolar, bem como, ofertas de programas de intervenção vocacional (Königstedt, 2011).

Por sua vez, o número de psicólogos(as) que prestam serviços psicológicos nas escolas públicas não foi oficialmente determinado. No entanto, estima-se que existam cerca de 400 psicólogos(as) escolares com emprego permanente e 250 que trabalham em regime contratual (Inácio, 2012). O número total de psicólogos(as) que executa as mesmas funções em escolas particulares é desconhecido. As escolas privadas são regidas pela legislação e estatutos próprios, e são obrigados a respeitar a Lei da Educação. Como parte da sua autonomia, estes são responsáveis pela seleção e recrutamento de psicólogos(as) escolares (Mendes et al., 2014).

Segundo Almeida (2003), no sector do ensino privado a prática de contratação de vários psicólogos(as) escolares tem sido comum, permitindo às escolas maximizar o potencial dos serviços de Psicologia Escolar. Por outro lado, no setor público, a tendência tem sido de um(a) psicólogo(a) escolar para atender as populações escolares cada vez mais numerosas, diversificadas e geograficamente dispersas (Mendes et al., 2014).

Logo, para muitos jovens a chegada ao final do 9º ano gera com frequência *stress* e desperta a atenção de pais e encarregados de educação (Silva, Paixão, & Albuquerque, 2007). Os pais tornam-se importantes no apoio da tomada de decisões (Otto, 2000), tendendo os

jovens nesta fase, que implica uma primeira decisão, a escutarem e solicitar o envolvimento parental. Após esta decisão, tomada habitualmente no final do 9º ano, os jovens estudantes apoiam-se nos pais para a implementação dessa escolha (Königstedt, 2011). Os pais dos dias de hoje, cada vez mais esclarecidos e preocupados com as alterações e exigências no acesso ao mundo laboral, mostram também uma crescente preocupação e envolvem-se mais neste processo. Tais factos permitem que os pais de hoje se tornam parceiros envolvidos e esclarecidos, nesta fase da vida dos estudantes.

É pertinente que no contexto escolar as intervenções visem promover o desenvolvimento vocacional dos jovens recorrendo-se a diferentes fontes e meios de informação. Caso fossem os estudantes alvo da intervenção vocacional a escolher, certamente que elegeriam por modalidade de comprovada eficácia, caso tal informação tivesse ao seu dispor (Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003).

É também relevante que o desenvolvimento e organização da oferta das intervenções vocacionais em contexto escolar sejam uma prioridade definida. Sem dúvida que a consulta de Psicologia vocacional (estruturada e breve) tem mérito incontestável mas apresentando, no entanto, alguns inconvenientes (Königstedt, 2011), nomeadamente, o risco acrescido de se excluir parte da população escolar que possa estar menos sensível acerca da importância desta (Königstedt & Taveira, 2010). Por outro lado, uma maior oferta de atividades extracurriculares faz com que a comunidade escolar tenha uma perceção errada. Confundindo-se muitas vezes, e não se separando o desenvolvimento vocacional e o processo educativo a um nível mais global do estudante (Taveira, 2005).

Carvalho (2012), no seu estudo acerca da orientação vocacional em Portugal, advoga o aumento da importância da decisão vocacional, nomeadamente dos Serviços de Psicologia e Orientação. Estes serviços são prestados, tendo por base 3 eixos:

1. O apoio psicológico/psicopedagógico;
2. A orientação vocacional;
3. O apoio ao sistema de relações na comunidade.

Segundo a autora, perante os desafios associados às trajetórias de vida dos estudantes, em diferentes faixas etárias, e ao funcionamento dos serviços, emergem algumas necessidades. No que se refere aos alunos do ensino secundário, seria relevante promover

competências de gestão na carreira, apoio na transição para o mercado de trabalho, priorização de intervenções destinadas a jovens em risco de abandono escolar e melhoria de mecanismos de responsabilidade e garantia de qualidade dos próprios serviços (OCDE, citado por Carvalho, 2012).

Deste modo, o papel dos Serviços de Psicologia e Orientação, e dos(as) psicólogos(as) escolares deve ser reconhecido, quando falamos na opção por modelos, estratégias e programas de intervenção adequados às necessidades dos estudantes e da avaliação eficaz das mesmas. Abordar as necessidades dos alunos implica perspetivar para além de um quadro geral, composto pela maioria dos estudantes que pretendem ingressar no Ensino Superior, no seguimento do Ensino Secundário. A autora considera a necessidade de se ter em conta a ampla variedade e flexibilidade dos percursos secundários, como por exemplo, os alunos que frequentam os cursos profissionalizantes ou os que revelam risco de insucesso ou abandono escolar (OCDE, citado por Carvalho, 2012).

Assim, é importante perceber as conceções e expectativas dos estudantes relativamente ao profissional de psicologia e aos Serviços de Psicologia e Orientação, bem como impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com carácter preventivo e promocional (Carvalho, 2012). Neste contexto, revela-se ainda fundamental promover e divulgar as atividades e os serviços através de modalidades diversas. Não obstante, avaliar os programas e as intervenções reveste-se de importância (Carvalho, 2012) para que estes possam ser reformulados e melhorados em prol de uma intervenção cada vez mais capaz de satisfazer as necessidades dos alunos. De entre os ingredientes críticos que destaca, é de referir o papel do(a) psicólogo(a) escolar no reforço da rede de suporte do aluno e alargar a exploração profissional e da carreira, também ao mercado de trabalho.

Sendo a Psicologia Escolar e o papel do(a) psicólogo(a) escolar alvos de estigma no contexto escolar, este deve exercer ação direta e indireta junto não só dos alunos, como de outros intervenientes, em termos de divulgação das ações e dos resultados dos serviços para esbater as “(...) crenças estigmatizadas acerca da ajuda profissional e facilitar a mobilização do comportamento efetivo de procura de ajuda em caso de necessidade.” (Vogel et al., citado por Carvalho, 2012).

7.2 O trabalho como opção e escolha

Poderá dizer-se que o homem nem sempre pôde escolher trabalhar naquilo que desejaria. Ao longo da história, houve períodos em que a preocupação com a escolha poderia surgir, tal como refere Pimenta (1981) que nos dias atuais, pode-se (se não escolher), preocupar-se com a possibilidade de vir a escolher. Se existe a possibilidade de escolha, existe também a possibilidade de alguém ajudar alguém a escolher, isto é, de orientação.

Na Idade Média, com uma estrutura social assente no feudalismo, existiam poucas opções de escolha profissional, o exercício profissional estava ligado à herança familiar, onde o ensino e as técnicas eram passados de pais para filhos (Huberman, 1986). O autor refere ainda o aparecimento das corporações de ofício, onde os artesãos abandonaram a agricultura e viviam do seu ofício, transmitindo aos aprendizes técnicas através de práticas realizadas diretamente no trabalho. Posteriormente e com a queda das corporações de ofício a formação passa a ser realizada pelo Estado.

Segundo Bock (1989), é com a passagem do feudalismo para o capitalismo e com o aparecimento dos ideais revolucionários da Revolução Francesa que se passa a dar relativa importância na escolha de profissões. Tendo os processos de trabalho tornados mais complexos com o aparecimento das fábricas, onde a parcialização de tarefas foi intensificada, exigindo ao capitalista o assumir de funções de conceção, coordenação ou gerência. Assim, começa-se a pensar em orientação e seleção profissional para se verificar as aptidões do trabalhador visando atender às demandas do mercado de trabalho (Bravermann, 1987).

Hoje, assim como no passado, a Psicologia da Orientação preocupou-se com assuntos de ordem social e educacional. Foi denominado como o conselho de orientação profissional a intervenção que surgia na simplicidade de equacionar o problema da escolha para a vida, após uma escolaridade curta e só para alguns, de que estavam excluídos muitos outros, como por exemplo, as mulheres e as classes sociais de poder económico mais baixo. Nesta época, salienta-se a influência da Psicologia Diferencial, com grande impacto na construção de instrumentos de avaliação psicológica standardizados. Este consistiu no período da elaboração das baterias de aptidões, e um pouco mais tarde, dos inventários de interesses, das escalas de valores e dos inventários de personalidade. Estes últimos instrumentos pretendiam, nos anos 40, alargar a avaliação psicológica ao domínio da personalidade e da motivação, e responder assim a problemas de adaptação dos indivíduos às organizações. O conceito de

trabalho, para além das tarefas, passa também a considerar o clima e a cultura das empresas (Teixeira, 2007).

7.3 Educação Vocacional e programas de formação e oportunidades de vida

O programa educacional pode ser entendido como uma característica estrutural ancorada de várias oportunidades de vida, que são plenamente realizados nas ocorrências posteriores na sociedade. Uma das propriedades estruturais do programa é a organização dos conteúdos curriculares em programas. Outra é a "qualificação educacional". Este último pode ser visto como um elo entre o conteúdo do programa educacional e oportunidades posteriores, porque um certificado permite o reconhecimento por outros ou instituições na sociedade em geral. O reconhecimento pode ser com base na informação real no documento oficial, a experiência anterior e familiaridade com o conteúdo dos programas, ou através do envolvimento de várias entidades públicas ou profissionais ou instituições relacionadas ao sistema de ensino ou no mercado de trabalho (Imber, citado por Kap, 2014). Os componentes do diploma ou certificado concedido após a conclusão em níveis mais elevados do sistema educacional são geralmente de dois tipos: uma qualificação profissional ou qualificação de ensino superior. Enquanto uma qualificação profissional pode aumentar a probabilidade de emprego no mercado de trabalho, a qualificação do ensino superior permite que o pedido de admissão numa instituição de ensino, tipicamente uma universidade ou faculdade (Kap, 2014).

As entidades que realizam formação profissional normalmente têm acordos institucionais, que formam ligações ao mercado de trabalho de uma forma mais ampla. Estes parecem ser mais prevalentes em sistemas de aprendizagem do que nos sistemas baseados na escola, e pesquisas anteriores já apontavam para várias características institucionais como propícia ao reforço de tais ligações: a extensão da regulação pública através de um quadro legal e envolvimento dos parceiros sociais na definição do conteúdo dos programas (Wolter & Ryan, 2011), bem como conectá-lo a perfis profissionais, o que facilita um maior reconhecimento das qualificações educacionais no mercado de trabalho. Uma tendência cada vez mais comum é que as qualificações de programas de aprendizagem oferecem oportunidades para continuar a estudar em instituições de ensino superior (Bosch & Charest, 2010). E, portanto, pode-se assumir que mais se assemelham a programas de formação profissional do tipo de base escolar, que por sua vez, incluem elegibilidade para estudos

superiores. Embora tais reformas podem ampliar o alcance das oportunidades de vida, o risco de enfraquecer as ligações do mercado de trabalho está presente e, portanto, há uma tensão inerente entre a orientação para o mercado de trabalho e da elegibilidade no ensino superior (Kap, 2014).

Torna-se possível contribuir para uma consciencialização precoce dos jovens relativamente à instrumentalidade das aprendizagens escolares para o seu futuro percurso formativo e profissional (Schultheiss, 2005), como também pode ser útil no combate aos estereótipos de género na escolha da profissão (Araújo & Taveira, 2006).

O(A) psicólogo(a) deverá ter um papel relevante na orientação e monitorização dos professores relativamente à forma mais adequada de tornar estas atividades significativas para os jovens, no sentido do seu enriquecimento pessoal (Königstedt, 2011).

Os professores podem assumir um papel importante não somente na promoção de experiências do contexto real de trabalho como desempenham um papel relevante nas escolhas vocacionais dos jovens, já que exercem a sua influência tanto na relação direta com os alunos, como indiretamente no seu contato com a família (Carvalho & Taveira, 2010).

Königstedt (2011) aponta a importância de intervenções diferenciadas e com caráter promocional e multifacetado podem ser um veículo potencial no desenvolvimento vocacional dos jovens. Aponta ainda, para as vantagens para que se desenvolvam projetos em contexto real de trabalho.

8. Consultadoria

A consultadoria é uma das funções do(a) psicólogo(a) escolar, enquanto elemento que está em conexão com os vários elementos da comunidade escolar (Castillo et al., 2014; Cole & Siegel, 1990).

No contexto escolar, a consultadoria representa uma forma indireta de prestação de serviços, na qual o(a) psicólogo(a) colabora, clarifica e propõe soluções para a resolução de uma determinada situação ou problema.

Fagan & Wise (2007) destacam como fases da consultadoria: estabelecimento da relação de consultadoria; diagnóstico da situação; recolha de dados; definição de objetivos, funções e

ações; identificação e desenvolvimento dos recursos; tomada de decisões; conclusão do processo.

O contexto escolar, ao ser constituído por diversos sistemas que se interrelacionam entre si, requer que o(a) psicólogo(a) escolar, no papel de consultor, atue junto dos diferentes públicos-alvo, como os professores, os encarregados de educação, os alunos, os diretores. Assim, a consultadoria implica um trabalho em equipa de forma a otimizar uma situação ou problema. Os objetivos são: identificar e clarificar as dificuldades; prestar suporte e implementar uma ação para otimizar a dificuldade; monitorizar, rever e avaliar o plano de ação.

9. Promovendo ... Prevenindo

O objeto da Psicologia tem-se modificado desde a consciência, dos comportamentos, da cognição e dos pensamentos, com uma ênfase ora mais experimental e laboratorial, ora mais ecológica e dinâmica. Se ao objeto de estudo se acrescentar um ajustamento quer comportamental, quer cognitivo, transforma-se em objetivo, e as técnicas de observação e de delimitação do objeto tornar-se-ão estratégias e esforços interventivos de perseguição do objetivo.

A Psicologia tem levado esse objetivo a sério e tem desenvolvido formas diferentes de o atingir, numa perseguição de atingir níveis mais elevados de ajustamento, ou seja, intervenções que correspondam a estas necessidades de ajustamento (Moreira & Melo, 2005).

Aquando do surgimento da Psicologia como ciência, este ajustamento era testado através de condições experimentais e controladas. Atualmente, cada vez mais se persegue o ajustamento em contextos mais ecológicos e naturalistas. Daí que as intervenções tenham evoluído de condições experimentais para a psicoterapia, posteriormente, para a aplicação do modelo de saúde pública à Psicologia e, mais recentemente, para a promoção da saúde. Esta evolução, parece sugerir uma postura mais genuinamente interessada no verdadeiro ajustamento, em detrimento da exploração e dissecação de conceitos e constructos, o que reflete a tendência de ação da Psicologia: o ajustamento (Moreira, 2005).

No campo da Psicologia Escolar uma abordagem a ter em conta é a preventiva, na qual prevenir significa “antecipar-se a”, “evitar”, “livrar-se de”, “impedir que algo suceda”. Assim,

em contexto escolar o que se pretende evitar ou impedir, serão a existência de problemas, de dificuldades ou fracassos? Por vezes, a conexão encontrada parece ser a de evitar o desajustamento do estudante. Onde se defende a importância da formação adequada do(a) psicólogo(a) escolar, sendo sobretudo o carácter preventivo das intervenções o alvo da sua ação, tendo como meta principal o ajustamento do estudante. Tornando-se pertinente esclarecer a natureza desse mesmo ajustamento (Novaes, 1980).

Os(As) psicólogos(as) escolares parecem lutar para se afastar das funções de intervenção corretivas diretas para os serviços mais ecológicos e orientados para a prevenção. Os(As) psicólogos(as) escolares portugueses gastam tempo limitado na prevenção e promoção do bem-estar. O tempo gasto na prestação de serviços indiretos, como a formação e consulta com os pais e as famílias, professores e funcionários da escola é baixo. Em comparação com colegas de outros Países, os(as) psicólogos(as) escolares portugueses parecem ser relativamente menos envolvidos em práticas de consulta (Mendes et al., 2014).

Atualmente verifica-se um aumento na procura de intervenções educativas centradas nos aspetos do desenvolvimento sócio-afetivo na sua vertente preventiva e interventiva (Barnes, 1998; Coimbra & Leitão, 2003; Greenberg et al., citado por Sá, 2012).

Importa falar ainda da Intervenção Precoce (IP) que durante anos se centrava na criança, não se valorizava a família e o contexto de vida em que a criança estava inserida. Esta perspetiva estava desgastada e em desuso onde o modelo médico vigorava, modelo esse que se centrava essencialmente na patologia ou défices da criança ficando a família ausente de poder colaborar, escolher e/ou decidir (Pereira & Serrano, 2010). Presentemente a literatura remete-nos para que a IP deva englobar uma componente preventiva e compensatória, onde os objetivos passam pelo prevenir e até abolir os efeitos negativos que certos fatores têm no desenvolvimento da criança (Matos, 2010).

Relativamente a práticas relacionadas com a saúde, estas iniciam-se cada vez mais precocemente. No nosso País verifica-se um desenvolvimento e implementação de programas de prevenção no contexto escolar dirigidos à promoção de práticas de saúde positivas (McIntyre, citado por Pereira, Sarrico, Oliveira, & Parente, 2000).

Pereira e seus colaboradores (2000) atentam ainda que Portugal encontra-se entre os Países europeus em que o défice de investigação epidemiológica sistemática tem estado relacionada com a relativa negligência na área da educação para a saúde, o que pode refletir

uma dificuldade na aplicação do modelo biopsicossocial e da abordagem multidisciplinar no planeamento e avaliação dos programas de promoção de saúde.

Ao refletir sobre a prevenção e as suas implicações, Moreira (2005) destaca a emergência de uma prevenção que previna:

- a) A importância de conhecer e validar os fatores de risco e os fatores de proteção para se desenhar estratégias preventivas;
- b) A importância da família no desenvolvimento da criança. As interações precoces com os pais, em particular, são de grande importância e interferem em padrões de regulação emocional que por sua vez dotarão o indivíduo de competências para lidar com situações adversas;
- c) As experiências da primeira infância desempenham um papel crucial no desenvolvimento da vulnerabilidade ou resistência face a posteriores distúrbios emocionais e problemas psiquiátricos;
- d) A escola está centrada na transmissão de capacidades que proporcionem ao estudante autonomia e tem-se esquecido da gestão do mundo interno (emoções, valores, cognições, comportamentos) e a forma como se organizam face à realidade exterior;
- e) Noutros Países a área da prevenção é uma área jovem na inserção de programas preventivos nas escolas, e em Portugal encontra-se ainda num estado embrionário.

É urgente que haja coragem para avançar (Moreira, 2005). E que as escolas estejam atentas e reconheçam os problemas que as afetam, para que os problemas sejam reconhecidos e partilhados por todos, podendo-se assim, criar grupos de trabalho e definir prioridades.

Capítulo III – Escola: da concetualização à prática

“O processo da psicologia pode ser comparável a uma travessia de barco. O sucesso da travessia e as condições da mesma, bem como a qualidade do processo de travessia, dependem de vários fatores. Depende do estado das águas, águas mais calmas proporcionam uma travessia mais pacífica, ao passo que águas mais tempestuosas poderão significar uma viagem mais atribulada. O estado das águas pode corresponder ao diagnóstico e à severidade do problema. O barqueiro desempenha um papel importante, pois compete-lhe apresentar o melhor trajeto para uma travessia eficaz. Os seus conhecimentos são fulcrais para pilotar o barco da melhor maneira. Este barqueiro será o terapeuta, a quem caberá, através da sua competência teórico-técnica, ajudar o indivíduo a fazer a travessia de uma forma eficaz”.

(Moreira, Gonçalves, & Beutler, 2005, p.57)

1. Introdução

A educação é um domínio muito vasto com inúmeras facetas. Todos falam sobre este assunto, mas nem sempre com a mesma pertinência, e as confusões na linguagem são inúmeras. Para se falar de Psicologia da educação utilizam-se termos ou expressões tais como Psicopedagogia, Psicologia Escolar, Psicologia aplicada à Educação, Psicologia da Criança, Psicologia da Escola, Psicologia do Aluno, entre outras. Esta imprecisão na linguagem e esta confusão entre disciplinas ou atividades não são exatamente passíveis de sobreposição (Mialaret, 2000).

A educação varia segundo o lugar e a época. Esta variação também tem ocorrido com a Psicologia Educacional. Algumas formulações compartilham os mesmos princípios e iguais pressupostos básicos quanto à forma de abordar as relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacional. Em primeiro lugar, a crença de que o conhecimento psicológico é o único que permite abordar de uma maneira científica e racional as questões educacionais. Em segundo lugar, o postulado de que o comportamento humano responde a uma série de leis gerais que podem ser utilizadas para compreender e explicar qualquer

âmbito da atividade das pessoas. Em terceiro lugar, e como consequência da anterior, o que caracteriza a Psicologia da Educação não é o tipo ou a natureza do conhecimento que conduz, mas o campo ou a área de aplicação no qual se pretende utilizar tal conhecimento é a educação. Em quarto lugar, a tarefa da Psicologia da Educação é selecionar, entre os conhecimentos proporcionados pela Psicologia científica, aqueles que podem ter mais utilidade para compreender e explicar o comportamento das pessoas em situações educacionais (Coll et al., 2004).

Temos hoje problemas idênticos aos do século passado (aprendizagem, motivação, entre outras) e enfrentamos ainda problemáticas impensáveis anteriormente, tais como, mudanças na família, problemas associados à economia, gravidez na adolescência, novas exigências no mercado de trabalho, toxicodependências, entre outros. Apesar de tudo, em toda a parte há fortes indicadores de que a escola se está a tornar a instituição educacional mais universal, em que todos podem confiar, e esta traz inclusive repercussões positivas nas próprias famílias (Bzuneck, 1999).

O reconhecimento universal do conceito e valor dos direitos da criança tem influenciado a Psicologia Escolar. Assim, a abordagem baseada nos direitos das crianças fornece um quadro concetual, bem como estratégias específicas e oportunidades para os(as) psicólogos(as) escolares aplicarem no seu trabalho. Os(As) psicólogos(as) escolares devem respeitar e proteger os direitos das crianças em todos os níveis da prática, de trabalhar com crianças individualmente para trabalhar com os sistemas mais amplos na vida das crianças. As organizações e os(as) psicólogos(as) escolares têm necessidade de trabalhar em conjunto, bem como colaborar com outros profissionais da escola, para proteger os direitos das crianças e promover o bem-estar (Kosher, Jiang, Ben-Arieh, & Huebner, 2014).

2. O ensino de hoje é diferente do passado

Nas últimas duas décadas o ensino mudou significativamente: as realidades das escolas de hoje não nos fazem lembrar as das escolas da nossa infância. A escola não pode limitar-se a atividades tipicamente letivas nem a métodos passivos de ensino-aprendizagem. Terá que haver uma alteração substancial dessa postura para que se possa entender o sentido educacional e desenvolvimental da escola no presente. A escola carece de professores preparados e munidos de ferramentas no sentido educacional e desenvolvimental dos

estudantes. É importante ainda que a escola diversifique os seus profissionais, passando a incluir mais sistematicamente os(as) psicólogos(as) escolares. Não podemos ter escola sem professores mas esta está empobrecida e comprometida se o seu quadro profissional for composto apenas por professores (Almeida, 2002).

As mudanças ocorridas afetaram as possibilidades e os desafios de ensino, como as atitudes, conhecimentos e aptidões necessários. Segundo Seifert e Sutton (2010) devemos considerar quatro novas tendências na educação:

- **Diversidades** – existem mais diferenças entre os estudantes;
- **Novas tecnologias** – os computadores encontram-se nas salas de aula, professores e alunos usam-nos com mais frequência. Assim, as novas tecnologias permitiram novas formas para os alunos aprenderem. Alteraram ainda a forma como os professores podem ensinar, levantando-se mesmo questões sobre o “verdadeiro” processo de ensino e aprendizagem;
- **Maior responsabilidade na educação** – estudantes e educadores prestam uma maior atenção na forma de avaliar, nas aprendizagens e no ensino de qualidade. A atenção relativa à importância da educação aumentou, assim como o que é realmente mais importante para a educação dos estudantes. Houve também novas restrições em relação ao que os professores ensinam e aquilo que os estudantes aprendem;
- **Profissionalismo dos professores** – mais do que nunca a avaliação do desempenho do docente pelo seu trabalho, bem como por colegas, obriga a melhorar o ensino.

Estas mudanças ocorrem por todo lado, não dependem da escola onde acontecem mas podem diferir de escola para escola. É consensual que o ensino hoje é diferente do passado mas o ensino continua a ser atrativo para muitos professores que consideram que vale a pena aquilo que fazem.

Encontramos algumas recomendações e propostas do Conselho Nacional de Educação (2000) que nos remetem para a necessidade de promover uma formação de educadores e professores que consigam dar resposta a realidades multiculturais e emergentes em muitas escolas de Portugal. Assim, destacamos as seguintes orientações:

- Fomentar uma formação especializada (pedagogia dos direitos humanos, promoção da tolerância, dissuasão do racismo, informação sobre as migrações internacionais, promoção de igualdade de oportunidades, entre outros);
- Redefinir metodologias e conteúdos programáticos para identificação de estratégias congruentes e modelos de intervenção;
- Valorização do trabalho em equipas multidisciplinares – no sentido de haver um conhecimento abrangente de dinâmicas de relacionamento individual e em equipa, podendo-se orientar os estudantes em situações mais tensas e conflituosas. Podendo ainda estender-se a uma preparação adequada para ajudar a construir identidades por vias diferenciadas, conforme a natureza cultural do meio e ainda haver uma preparação adequada para uma intervenção pedagógica e social efetiva (Monteiro, 2006).

As escolas têm vindo a assumir uma responsabilidade social crescente que tem como função a promoção e o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo (Arends, 2001). No séc. XX, as escolas deixaram de exercer apenas as funções iniciais, passando a proporcionar serviços de refeições, transporte de crianças e ocupação dos tempos livres, assumiram ainda funções de aconselhamento e de cuidados ao nível da saúde mental, proporcionando assim um maior ajustamento e bem-estar psicológico e emocional dos estudantes.

Ao longo dos últimos 20/30 anos tem-se vindo a “desenhar” trajetórias escolares e comportamentais de risco com uma forte probabilidade de “atualização” (ou seja, probabilidade de “risco” se transformar em “problema”, “perturbação” ou “distúrbio”). Daqui decorre a importante noção de que o perfil de desenvolvimento de um indivíduo “em risco” poderá enquadrar-se (ou vir a enquadrar-se) num “padrão desenvolvimental” tipicamente evidenciado por sujeitos com problemas específicos de desenvolvimento (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

Os(As) psicólogos(as) escolares estão numa posição única para contribuir para a concetualização, desenvolvimento e, implementação com vista ao desenvolvimento de sistemas de avaliação do bem-estar das crianças. Um sistema de avaliação do bem-estar da criança deve incluir a recolha de vários aspetos sobre o bem-estar, tanto positivos quanto negativos, utilizando fontes objetivas (por exemplo, de pais e professores, registos escolares)

e as condições associadas (por exemplo, referências da disciplina, notas) que são relevantes para o contexto de avaliação particular (Kosher et al., 2014).

2.1 O sucesso dos estudantes

Atualmente enfatiza-se o desenvolvimento de modelos que podem ser usados não só para explicar e prever o sucesso dos estudantes, mas também para auxiliar diretamente os estudantes para atingirem o sucesso escolar. Muitos destes modelos são projetados e desenvolvidos para promover uma fácil negociação entre o teórico e o concreto. Embora os modelos possam explicar e prever da mesma maneira os modelos tradicionais, estes também podem ser usados dentro de um contexto curricular ou outro para promover o sucesso escolar. Outra diferença advém dos muitos modelos correntes que são construídos de tal modo que os componentes individuais dentro do modelo podem ser assimilados e integrados com os outros componentes do modelo (Weinstein, Way, & Acee, 2012).

Da perspectiva da Psicologia clínica, Rashid e Ostermann (2009) argumentam que um foco exclusivo sobre as dificuldades de um cliente pode levar a formas negativas de rotulagem de um paciente. No entanto, em contraste com isso, um movimento baseado na força está evoluindo, o que desafia os profissionais a colocar a descoberto a utilização dos pontos fortes dos clientes no centro da sua prática. A abordagem baseada na força mantém o foco nos interesses, capacidades, motivações, recursos e as emoções dos clientes, e utiliza-os para desenvolver planos (Saleebey, 2009).

A Psicologia positiva tem vindo a desenvolver-se rapidamente e fornece ferramentas para avaliação e intervenção (Bozic, 2013). A teoria da resiliência forneceu a solidez para as abordagens baseadas na força com crianças e jovens. E a Psicologia tem-se preocupado com a capacitação e trabalho para construir sobre os pontos fortes das pessoas e das comunidades (Levine, Perkins, & Perkins, 2005).

A parceria escola-família-comunidade estabelece relações de apoio, tais como, o apoio de pais e professores, e o envolvimento da família, escola e membros da comunidade na implementação de programas que promovam o sucesso escolar para os estudantes. Quando as escolas, famílias e comunidades adotam os fatores de proteção, estes colocam em prática quatro mecanismos de redução de riscos (Benard, 1995):

- As crianças são menos afetadas pelos efeitos dos riscos com que entram em contacto direto;
- O perigo da exposição ao risco é reduzido ou o próprio risco é modificado;
- A autoeficácia e autoestima das crianças são reforçadas;
- São proporcionadas às crianças oportunidades para o envolvimento significativo nos seus ambientes.

A relação família-escola tem como vantagens promover o sucesso escolar. Rebello (2006) refere que nas escolas onde existe uma elevada participação e implicação das famílias, os alunos alcançam um elevado nível de sucesso comparativamente com as escolas onde essa implicação é reduzida. Alguns estudos apontam para o facto de serem os filhos de pais de classe sociocultural mais baixa que mais ganhos têm com um maior envolvimento com a escola, no entanto, a sua participação é menor.

As práticas parentais mais autoritárias ou permissivas originam piores resultados escolares em comparação com práticas parentais mais democráticas, compreensivas e apoiantes. A origem social e o sucesso ou insucesso escolar dos estudantes têm uma correlação positiva. Como preditores do sucesso escolar, temos o estatuto socioeconómico, mas principalmente a capacidade que as famílias têm de criar em casa um ambiente que incentive a aprendizagem, de expressarem as suas expectativas relativamente aos resultados escolares dos filhos, bem como, à sua futura carreira profissional e de se envolverem na educação escolar dos seus filhos e na comunidade (Goulão & Bahia, 2013).

3. O processo de aprendizagem

a. Aprendizagem e inteligência

Na atualidade, existe um grande consenso ao considerar a aprendizagem escolar como o tema central da Psicologia da Educação, sucedendo-se o desenvolvimento pessoal e as diferenças individuais (Woolfolk, 2010).

A aprendizagem é geralmente uma mudança que ocorre no comportamento, aptidões, conhecimentos ou resultante de experiências psicológicas ou sociais. Uma característica chave é a *permanência*, logo aquisições temporárias não são consideradas aprendizagens. Para Seifert e Sutton (2010) a aprendizagem pode ser física, social, emocional ou cognitiva. Dando

como exemplos, a pessoa pode espirrar porque se constipa, mas pode aprender outros comportamentos relacionados com a aprendizagem física como andar de bicicleta. Outro exemplo que o autor dá refere-se ao gostar (ou não) de alguém, sendo que essa mudança pode não acontecer deliberadamente.

A “verdadeira” aprendizagem ocorre quando o estudante/sujeito consegue integrar a informação que lhe chega no quadro mais lato da informação que já possui. Assim, podemos falar em aprendizagem como construção do conhecimento (Almeida, 2002).

Geralmente, quando os professores falam de aprendizagem, enfatizam tudo o que é ensinado nas escolas, incluindo o currículo oficial, os vários comportamentos e rotinas. Na prática esta definição de aprendizagem confunde aprendizagem com realização, especialmente, em linguagem e matemática.

Gardner (1999, 2006) refere ainda que muitos professores são tendenciosos e insensíveis a conhecimentos que os alunos adquirem fora da escola, destacando-se sempre as áreas da linguística e da matemática. Alerta ainda que as múltiplas inteligências não devem ser confundidas com estilos de aprendizagem. A inteligência é uma capacidade do ser humano, sendo a sua dimensão diferente de indivíduo para indivíduo, sendo esta caracterizada muitas vezes pela forma que a pessoa executa determinada tarefa. Para este mesmo autor, a melhor forma de aplicar a teoria das inteligências múltiplas é estimulando todas as potencialidades do estudante ao qual se está a ensinar os conteúdos. Defende como melhores estratégias de ensino-aprendizagem aquelas que se centram na resolução de problemas, mesmo não sendo possível compensar problemas genéticos ou cognitivos através de um ambiente estimulador, é possível obter-se alguma resposta positiva do estudante desde que se lhe desperte o prazer.

A capacidade de resolver problemas é a inteligência. Gardner (1999, 2006) subdividiu em 8 as inteligências.

Quadro 7 – Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1999, 2006).

Denominação de inteligência	Descrição e profissões onde se destacam
Verbal/Linguística	Aptidão no uso da linguagem oral ou escrita. (Ex: escritores e jornalistas)
Lógica-Matemática	Capacidade de raciocínio e de uso de números. (Ex: cientistas, e advogados)
Musical	Sensibilidade ao ritmo, ao tom e à melodia. (Ex: compositores e músicos)
Espacial/Visual	Sensibilidade à forma, espaço, cor. (Ex: escultores e pilotos)
Corporal/Cinestética	Aptidão para expressar ideias e sentimentos com o corpo. (Ex: atletas e dançarinos)
Interpessoal	Aptidão para entender o outro. (Ex: vendedor e professor)
Intrapessoal	Aptidão para entender a si mesmo (Ex: psicólogos e filósofos)
Naturalista	Capacidade de reconhecer, categorizar e descrever certas características da natureza. (Ex: antropólogos e biólogos)

O trabalho do psicólogo norte-americano favorece uma visão integral de cada indivíduo e a valorização da multiplicidade e diversidade na sala de aula.

Neste processo de ensino-aprendizagem a abertura do grupo docente é determinante. É desejável que transpareça a ideia sobre a aquisição do saber, do saber-aprender e do saber-estar que depende do estímulo e das competências que possibilitam o aluno conhecer e intervir no mundo. Freire (1996) refere que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” (docência/discência) e a pesquisa, indicotomozáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico”.

A aprendizagem dá-se a partir de dentro e não se trata de uma modelagem do exterior, é a partir dos estímulos e das oportunidades que a criança recebe que se estabelecem aprendizagens. Se dúvidas existem quanto ao papel do educador e professor em todo o processo de ensino-aprendizagem, quanto ao que devem ou não ensinar, permitir ou não que sejam os estudantes a desenvolver a sua aprendizagem deveremos nos centrar nas afirmações de alguns autores que referem que no atual contexto contemporâneo o ideal é conseguir as duas coisas, uma vez que até os próprios estudantes o pedem (Relvas, citado por Monteiro, 2006).

Muitos estudos comprovam que as qualidades humanas e relacionais dos professores são importantes para os estudantes em geral. Refere Santomé (1998, p.84) que “um estudante que se sinta aceite, que note que o seu professor ou professora o valoriza e confie nele, sente-se muito mais motivado para aprender e portanto, esforça-se muito mais”.

A aprendizagem é um esforço ao longo da vida. As pessoas não só aprendem na escola, como aprendem no trabalho, em situações sociais e até mesmo a fazer tarefas simples (tarefas domésticas ou fazer recados). Os(as) psicólogos(as) que trabalham neste campo examinam como as pessoas aprendem numa variedade de configurações para identificar abordagens e estratégias para tornar a aprendizagem mais eficaz. Os(As) psicólogos(as) escolares estudam os processos sociais, emocionais e cognitivos envolvidos na aprendizagem e aplicam as suas descobertas para melhorar o processo de aprendizagem. Alguns especializam-se no desenvolvimento educativo de um grupo específico de pessoas, como crianças, adolescentes ou adultos, enquanto outros se concentram sobre os desafios específicos de aprendizagem, tais como PHDA (perturbação de hiperatividade e défice de atenção) ou dislexia (APA, 2014).

b. Teorias e modelos de aprendizagem na sala de aula

Embora o termo aprendizagem possua muitos significados possíveis, os professores com frequência associam o termo ao currículo e ao ensino. Quem está a ensinar precisa estar atento a todas as formas de aprendizagem dos estudantes, quer sejam internas ou externas, múltiplos fatores implicam-se mutuamente, embora possam ser analisados em separado fazem parte de um todo (Malgaive, 1990).

Tendo em conta duas grandes perspetivas psicológicas – behaviorista e construtivista – existem ideias importantes a transmitir aos educadores e professores. Dentro da perspetiva behaviorista são duas as principais teorias ou modelos de aprendizagem: condicionamento

clássico e condicionamento operante. Em ambos os casos comportamentos aprendidos ou respostas aprendidas podem ser desejados ou indesejados.

Quadro 8 – Condicionamento Clássico e Condicionamento Operante.

Termo	Condicionamento clássico	Condicionamento operante
Extinção	Desaparecimento da associação entre um estímulo e uma resposta.	Desaparecimento de um comportamento devido à falta de reforço.
Generalização	Respostas idênticas perante determinados estímulos.	Tendência para comportamentos semelhantes perante determinados reforços.

A outra grande perspectiva psicológica – construtivismo – descreve como o indivíduo constrói o conhecimento ao envolver-se ativamente nas suas experiências. O construtivismo enfatiza as respostas individuais a partir das experiências do aprendiz e a sua assimilação de conhecimentos. O construtivismo visto numa perspectiva mais social enfatiza como indivíduos mais especializados podem criar oportunidades para o estudante adquirir novos conhecimentos. Sugere ainda que o papel do professor deve incluir deliberadamente instruções de planeamento mas também precisam incentivar a metacognição, ou seja, a capacidade que o estudante tem para monitorizar as suas próprias aprendizagens (Seifert & Sutton, 2010).

Para os Behavioristas no ensino-aprendizagem os comportamentos dos estudantes são adquiridos e mantidos por condicionamentos, reforços e punições, tais como: elogios, prémios, graus, classificações, reconhecimento dos professores e dos colegas, prestígio, aprovação final, estatuto social, entre outros (Mizukami, citado por Silva, 2000).

Para Silva (2000) o professor é considerado o transmissor de informação e conhecimento ao estudante e deverá programar e estruturar as condições de transmissão desse conteúdo. O professor deve definir o processo de aprendizagem, os objetivos do percurso e os objetivos finais da aprendizagem.

Os principais princípios psicopedagógicos das teorias Behavioristas e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem são:

- a) Definir, com maior exatidão possível, os objetos finais da aprendizagem;

- b) Analisar a estrutura das tarefas de modo a determinar os objetivos do percurso;
- c) Estruturar o ensino em unidades muito pequenas, de forma a permitir um melhor condicionamento do aluno e conduzi-lo através de experiências positivas de aprendizagem;
- d) Apresentar estímulos capazes de suscitar reações adequadas;
- e) Evitar as ocasiões de erro e, no caso de ele vir a ocorrer, ignorá-lo o mais possível ou puni-lo de modo a evitar a instalação de hábitos errados;
- f) Proporcionar aos alunos conhecimento dos resultados obtidos e retroalimentação adequada;
- g) Recompensar, retirar recompensas, ou punir os alunos de acordo com a natureza dos seus comportamentos e em relação à aprendizagem desejada.

As principais técnicas de ensino consistem em exercícios de repetição, ensino individualizado do tipo programado, e demonstração de atividades a imitar (Tavares & Alarcão, 2002).

O contributo de Piaget foi significativo, enfatizou o conceito de educação apropriada ao desenvolvimento, isto é, uma educação em que os meios, os currículos, os materiais e o ensino são adaptados aos estudantes e às suas capacidades físicas e cognitivas e às suas necessidades sociais e emocionais (Elkin et al., 1989). Os principais contributos e implicações na educação, segundo Berk (2001) da teoria piagetiana são:

- a) Foco no processo de pensamento da criança, e não apenas nos seus produtos. Para além da correção das respostas das crianças, os professores deverão tentar compreender os processos que as crianças utilizam para conseguir encontrar as respostas;
- b) Reconhece o papel primordial da autoiniciativa e da participação ativa por parte das crianças no processo de aprendizagem. A criança é encorajada a descobrir o conhecimento através da interação espontânea com o meio ambiente. Assim, o ensino deve proporcionar atividades que possibilitem às crianças agir diretamente sobre o mundo físico;
- c) Transmite a ideia de que as práticas educativas não podem ter como objetivo fazer com que as crianças pensem como os adultos. As crianças têm características próprias da idade, e assim, os programas educacionais devem estar ajustados aos estádios de desenvolvimento em que as crianças se encontram, para que haja uma real compreensão cognitiva dos conceitos;

d) As diferenças individuais deverão ser aceites na progressão do desenvolvimento infantil. Os ritmos das crianças são diferentes, logo poderão existir diferenças individuais no que respeita à progressão nos estádios de desenvolvimento. Assim, as tarefas a desenvolver em sala de aula devem-se adequar também a estas crianças, não tendo o professor em conta todas as crianças como fazendo parte do mesmo grupo.

As principais técnicas de ensino do legado de Piaget consistem no ensino pela descoberta, pela descoberta guiada, apresentação de sumários, organizadores avançados, introduções, questionários orientadores, questionários de revisão, esquemas, objetivos, organização de detalhes, discussão e trabalhos de grupo, estudo de casos, entre outros (Tavares & Alarcão, 2002).

Outras teorias haveriam a referir neste processo, como as humanistas com o seu contributo humano e centrado no valor da pessoa: “Descobri que é quando posso aceitar uma outra pessoa, o que significa especificamente aceitar os sentimentos, as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa: e julgo que há nisto um grande valor” (Rogers, citado por Tavares et al., 2007). De referir como principal legado deste autor:

- a) Responsabilização e autonomia do estudante;
- b) Postura não diretiva do professor;
- c) Congruência, empatia e respeito pelo estudante;
- d) Relação de confiança entre aluno-professor.

Tendo a teoria rogeriana sido alvo de críticas, nomeadamente (Tavares et al., 2007):

a) Promover a não direção do professor, responsabilizando o educando pela sua aprendizagem. O que poderá ter consequências nestes, podendo não reconhecer os limites, permitindo que os alunos façam o que querem;

b) Para muitos autores, Rogers acreditava no ser humano com extrema benevolência, sem levar em conta os impulsos inatos para a agressividade.

Quadro 9 – Princípios de atuação psicopedagógicos e a influência no processo de ensino-aprendizagem

Teorias Behavioristas	Teorias Cognitivistas	Teorias Humanistas
Estímulos que proporcionem reações;	Motivar estudante para a aprendizagem;	Desenvolvimento da pessoa humana;
Recompensar, retirar recompensas ou punir os estudantes;	Relacionamento de conhecimento e habilidades;	Relações interpessoais;
Experiências positivas de aprendizagem;	Apelo à compreensão do aluno e não ao decorar;	Aprendizagem ativa

O sistema educacional de hoje é altamente complexo. Não existe uma abordagem única de aprendizagem ou estilo que funcione para todos. É por isso que os(as) psicólogos(as) que trabalham na área da educação estão focados em identificar e estudar os métodos de aprendizagem para compreender melhor como as pessoas absorvem e retêm novas informações. Os(As) psicólogos(as) educacionais aplicam as teorias do desenvolvimento humano para entender os estilos individuais de aprendizagem e informar o processo de formação (APA, 2014).

Sendo que a Psicologia da educação esteve dividida em duas posições irreconciliáveis em torno dos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem. Uma das posições sustenta que o crescimento pessoal deve ser entendido como o resultado de um processo de desenvolvimento interno às pessoas, sendo que a principal meta da educação deve ser acompanhar, promover, facilitar e acelerar os processos naturais do desenvolvimento, que são patrimônio genético do ser humano. Pelo contrário, a outra posição afirma que o crescimento pessoal é o resultado de um processo de aprendizagem externo às pessoas, de maneira que a educação deve ser orientada a promover e facilitar a realização de aprendizagens culturais específicas (Coll et al., 2004).

Cada vez mais, a Psicologia da Educação tem-se centrado no estudo das áreas específicas de aprendizagem. Uma abordagem que incidia em questões gerais (como é que as pessoas aprendem, pensam e se desenvolvem/quais os melhores métodos de ensino) tem vindo a ser substituída por uma preocupação em perceber as respostas às mesmas questões, mas relativamente a domínios académicos particulares (Mayer, 2008).

Ao nível do processo de ensino-aprendizagem, a motivação tem uma pertinência relevante porque para aprenderem, os alunos devem estar cognitiva, emocional e comportamentalmente envolvidos nas atividades escolares (Pereira, 2013).

c. O trabalho de equipa na escola

A tradição individualista do trabalho docente não favorece a aprendizagem coletiva e o aparecimento de soluções cooperativas, pontos essenciais para o sucesso do “trabalho em equipas”. Os professores mesmo aqueles que são mais motivados e aderentes à inovação, têm dificuldades em conceber, programar e concretizar a interdisciplinaridade e dispor os meios existentes para articular as atividades programadas (Formosinho & Machado, 2009).

A escola deverá proporcionar aos estudantes mais que os conteúdos. É um espaço privilegiado, onde podem ocorrer influências, orientações, atitudes e valores no sentido positivo da vida humana e ao longo de toda a escolaridade do aluno. Neste local os alunos poderão adquirir estilos de vida saudáveis, e poderá funcionar como motor na promoção de hábitos de vida saudáveis. Para que muitos dos objetivos, do que é esperado ser função da escola, proporcionar aos seus alunos é necessário:

- a) Intervenções ecológicas a partir de diferentes contextos – físico, familiar, escolar, social, cultural e económico;
- b) Intervenções de diferentes agentes – pais, professores, médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais.

É importante incluir diferentes intervenientes partilhando o sentido da intervenção multidisciplinar (Pereira et al., 2000). Num estudo realizado por Pereira e seus colaboradores (2000), estes salientam a importância das equipas multidisciplinares em contexto escolar, a participação de pais, professores e de diferentes profissionais, no sentido de modelar e alargar o contexto do impacto das intervenções.

Sob o ponto de vista da composição das equipas podemos dizer que estas se defrontam com desafios para se tornarem multidisciplinares. Numa primeira fase as equipas incluíam apenas professores agrupados em diferentes grupos disciplinares, mais tarde integraram pessoal não docente e profissionais de outras áreas com funções ao nível do acompanhamento e orientação de estudantes com características específicas. A escola de massas dos nossos dias requer outros profissionais com formações técnicas específicas, para alargar a

multidisciplinaridade das equipas e imprimir significados diferentes à orientação educativa dos estudantes (Formosinho & Machado, 2009).

As equipas multidisciplinares são constituídas por profissionais de disciplinas distintas que trabalham de forma independente, não criando vínculo de ligação entre si, vêm a criança como um ser humano que tem que ser visto e avaliado sempre que necessário, por cada membro da equipa, mediante a sua área de especialização. O modelo de equipas multidisciplinares originou o modelo de equipa interdisciplinar e transdisciplinar (Trohanis, 2008).

Quadro 10 – Equipas: Distinção conceitos

Equipas multidisciplinares	Equipas interdisciplinares	Equipas transdisciplinares
São constituídas por diferentes profissionais que trabalham de forma independente.	Idênticas à equipa multidisciplinar mas incluem a família como membro.	São constituídas por diferentes profissionais e pela própria família com um papel proativo na tomada de decisões.

Fonte: Trohanis (2008).

A tradição individualista do trabalho de professores e outros elementos da comunidade educativa remete-nos para lacunas e dificuldades dos diferentes profissionais, tal como Formosinho (2000) refere que a formação especializada permite o aprofundamento de conhecimentos e de metodologias em áreas profissionais específicas, tornando assim objetiva a aquisição de saberes e de competências profissionais, inerentes ao desenvolvimento de atitudes adequadas ao desempenho profissional. Assim, a formação do psicólogo(a) (escolar) estará ausente de lacunas? Poderão ser nomeadamente:

- A formação deveria ter incidido em casos práticos?
- Desfasamento grande entre o que é possível fazer e o que gostariam de fazer?
- Vertente prática escassa?

A necessidade de constituir equipas multidisciplinares para realizarem um acompanhamento adequado dos estudantes é patente, no entanto, o número de psicólogos(as) escolares é reduzido face a esta necessidade. Perante muitas necessidades, as escolas são incapazes de responder adequadamente às necessidades das crianças, e a inclusão de

determinados alunos remete-se para a inserção destes na sala de aula, assim como, programas de promoção que são escassos e quando se realizam são em situações pontuais, nomeadamente projetos de investigação (Fernandes, 2007).

A título de exemplo, uma investigação levada a cabo ao longo de um ano letivo onde se realizou a implementação de um programa de desenvolvimento de aptidões sociais (PDHS), realizado no contexto de Formação Cívica, com uma duração de quarenta e cinco minutos numa frequência semanal ao longo de um ano letivo, teve impacto no bem-estar psicológico dos adolescentes (Sá, 2012).

As equipas que hoje encontramos nas escolas são constituídas por profissionais de diferentes áreas, nomeadamente:

- Psicologia;
- Educação;
- Educação especial;
- Medicina;
- Fisioterapia;
- Terapia ocupacional;
- Terapia da fala;
- Entre outras.

As escolas de referência são aquelas que muitas vezes se encontram mais dotadas de meios técnicos e humanos para intervirem em determinadas problemáticas.

A ampliação e a diversificação dos espaços de intervenção contribuíram para adaptar uma complexa rede de relações da Psicologia da Educação com diversos espaços de atividade profissional, a qual se apresenta no quadro abaixo.

Quadro 11 – Espaços de atividade científica e profissional relacionada com a Psicologia da educação.

Relacionados com as práticas educacionais escolares

Serviços especializados de orientação educacional e psicopedagógica.

Centros específicos e serviços de educação especial.

Elaboração de materiais didáticos e curriculares.

Formação de professores.

Avaliação de programas, escolas e materiais educacionais.

Planeamento e gestão educacional.

Pesquisa educacional.

Relacionados com outros tipos de práticas educacionais

Serviços e programas de atenção educacional à infância, à adolescência e à juventude, em contextos não-escolares (família, centros de acolhimento, entre outros).

Educação de adultos.

Programas de formação profissional e trabalhista.

Programas educativos/recreativos.

Campanhas e programas educativos em meios de comunicação.

Relacionados com a Psicologia e a pedagogia clínica infantil

Centros de saúde mental, hospitais, entre outros.

Centros de diagnóstico e tratamento de dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Coll (1996).

4. Problemas da escola contemporânea e possibilidades de atuação da Psicologia

Ao longo dos tempos tem existido inúmeras tentativas de se compreender melhor o ser humano. As ciências procuram dar respostas a muitas perguntas acerca da individualidade da pessoa em diferentes áreas (fisiologia, sociologia, Psicologia). São muitas vezes essas respostas incompletas, exigindo uma visão holística, o que nem sempre é fácil porque como assume Damásio (2008) nenhum aspeto da mente humana é fácil de investigar.

Assim, as problemáticas inerentes ao ser humano estão patentes na sociedade em geral, e no caso em concreto nas escolas. Podemos referir grandes áreas das problemáticas escolares:

a) Agressividade, Indisciplina e Insucesso – tal como Sousa e Cunha (2003, p.81), referem “a criança demonstra condutas anti-sociais (brigas, pequenos furtos, desobediência); a criança é excluída do grupo de iguais; fracassa na escola.”. Assim, a agressividade, a indisciplina e o insucesso escolares estão inexoravelmente relacionados.

Centrando-nos nas palavras de Lopes (2002) “o problema da indisciplina na escola é possivelmente tão antigo quanto a existência da própria escola. Porém, cada geração tem a percepção de que no seu tempo se vive a situação mais dramática de sempre, sendo a panóplia de argumentos, explicações, teorias, modelos ou simples desabafos, verdadeiramente inesgotável”.

Numa abordagem psicológica, como refere Silva (2001) “a indisciplina surge associada a questões de natureza neurótica da personalidade e a atitudes anti-sociais por parte de crianças com necessidades educativas”. Numa perspetiva cognitivista, a indisciplina, surge em

consequência do desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo e das interpretações que o mesmo faz das diferentes situações (Flores, 2007). A Psicologia Social da Educação e a Psicologia ecológica contribuíram para a compreensão do fenómeno da indisciplina. Ambas procuram ultrapassar os limites da exclusiva centralização nos processos individuais para fazerem uma análise mais abrangente sobre o problema (Silva, 2001).

Segundo Ferreira (2009), o insucesso escolar é muito elevado a todos os níveis do ensino básico, particularmente ao nível do 3º ciclo.

O (in) sucesso escolar dos estudantes pode ser caracterizado pelo rendimento escolar. Quando o rendimento não é satisfatório, o que se verifica por inúmeras razões, os objetivos não são atingidos o que origina o insucesso.

A relação entre problemas de comportamento e problemas de aprendizagem não é consensual. Lopes e seus colaboradores (2006) sustentam que:

- A existência de problemas académicos aumenta a probabilidade de existência de problemas de comportamento;
- A existência de problemas de comportamento traduz quase na certa a presença simultânea de problemas académicos.

b) Dificuldade de aprendizagem – Fonseca (1999) defende que o(a) psicólogo(a) escolar é necessário para ações de identificação, observação e orientação pedagógica. O professor é considerado como eixo de articulação na escola, deve articular em toda e qualquer estratégia que pretenda minorar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, quer seja com outros professores(as), pais, psicólogos(as), terapeutas da fala e outros elementos.

A Teoria Relacional da Motivação e da Aprendizagem remete-nos para a ideia da possibilidade de diminuir as dificuldades de aprendizagem (insucesso) e garantir o sucesso educativo desde que para isso se atue de forma estratégica sobre variáveis e processos que levam a um aperfeiçoamento das práticas de ensino e de aprendizagem. Deve-se ter em conta vários fatores e circunstâncias como influenciadores no campo psicológico dos alunos, pois não se pode partir do princípio que a criança padece de alguma patologia (deficiência psicológica) que lhe influencia e impossibilita a aquisição de aprendizagens (Abreu, 1998).

A motivação constitui um fator determinante do comportamento humano. Esta pode ser definida como um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos. No estudo da motivação procuram-se encontrar respostas que expliquem porque se inicia ou muda um comportamento, qual a energia que torna possível esse início e mudança, o que está na base da persistência e vigor com que se persegue uma determinada meta, bem como da direccionalidade do comportamento (Santrock, 2006).

O ciclo da motivação compreende uma necessidade (psicológica ou fisiológica) que dá origem a um impulso. Este incita no sujeito a adoção de determinados comportamentos para atingir o objetivo ou meta, que inicialmente provocou a necessidade. Quando o objetivo é alcançado, o impulso inicial é reduzido ou eliminado podendo, posteriormente, recomeçar (Pereira, 2013).

Desde a década de 40, Países como os Estados Unidos da América, possuem atuações pedagógicas específicas para os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem que ocorrem em consequência de problemas comportamentais e emocionais (Gargiulo, 2003). Não podemos cingir os problemas que encontramos nas escolas, ao problema em si (insucesso, indisciplina, comportamento, perturbações, entre outros) sem os interligar, porque eles estão de facto interligados entre si, e as ações que visem melhorar estas problemáticas têm que conseguir destrincar isso.

c) Inclusão e Necessidades Educativas Especiais (NEE) – parafraseando Boaventura de Sousa Santos (1999) “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

A escola de hoje depara-se com esta problemática em que não existe consenso, onde existem argumentos a favor e contra a inclusão total. Stainback e Stainback (1999) defendem os argumentos a favor e, por outro lado, Kauffman e Hallahan (1995) enumeram argumentos contra, os quais se encontram enumerados no quadro abaixo.

Quadro 12 – Argumentos a favor e contra a Inclusão Total

A favor	Contra
Na sala de aula inclusiva todos são aceites, todos se ajudam e todos são ajudados	Possibilidade de interferência negativa para o grupo com a colocação de alunos com NEE graves
Faz pensar acerca das nossas atitudes e crenças ao nível das crianças, educação e escolas;	Falta de formação dos professores
Mesmas oportunidades para todos, independente de possuírem NEE ou serem desfavorecidos	Falta de serviços necessários para atender alunos com NEE
Evitar a exclusão	Resposta de atendimento ineficaz
Promove a valorização profissional dos professores	Impossibilidade de escolha de outras modalidades de apoio para além da classe Regular
Leva ao aperfeiçoamento das escolas	Insucesso escolar pode resultar numa desvantagem significativa uma vez que a escola é sinónimo de académico
Todos os alunos beneficiam com as mudanças metodológicas e organizativas que visam os alunos com NEE	Não conseguirem responder às necessidades de um currículo académico e necessidade de aprenderem competências especializadas

Fonte: Stainback e Stainback (1999) e Kauffman e Hallahan (1995).

Os alunos com necessidades especiais carecem do apoio necessário para obterem oportunidades educativas que promovam o seu completo desenvolvimento pessoal. A avaliação das NEE é um processo complexo que envolve diferentes dimensões, não se centrando apenas no problema, dificuldade ou défice, mas em todos os fatores extrínsecos que podem ser a sua primeira causa. As diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem podem ser de diferentes graus e de várias ordens. Existem as deficiências sensoriais, motoras e mentais e, por outro lado, uma série de perturbações com diferentes graus de impacto na vida das crianças e dos jovens. Estas deficiências significam uma incapacidade ligeira ou severa devido a uma limitação física ou mental (Bahia & Oliveira, 2013).

Os(As) psicólogos(as) portugueses como um todo relataram que gastam menos de um sexto do seu tempo total de trabalho com atividades relacionadas com a educação especial. Esta descoberta sugere que os profissionais em Portugal estão menos envolvidos na referência, testes e colocação dos alunos, atividades que são centrais para a prática psicológica nos Estados Unidos. Em vez disso, os profissionais parecem exercer um papel de prestação de serviços mais amplo, que aborda todos os alunos, em vez de populações de educação especial. Por outro lado, os resultados indicam que uma quantidade significativa de tempo dos(as) psicólogos(as) escolares é gasto realizando uma avaliação para fins de elegibilidade de educação especial (Mendes et al., 2014).

As experiências das crianças na escola são importantes não só para os resultados escolares como para a autoestima, a autoconfiança e o bem-estar psicológico geral. É na escola que a criança passa a maior parte do tempo. A escola não é, nem pode ser um espaço para aprender números e letras. Na escola aprende-se a ser pessoa, na escola aprende-se a viver. Assim a escola como espaço deve favorecer (Moreira, 2002):

- a) Promover a autoestima, sentido crítico, responsabilidade e autonomia;
- b) Proporcionar aos estudantes desafios estimulantes através de atividades ativas e diversificadas;
- c) Disciplina clara e efetiva;
- d) Estabelecimento de metas e objetivos realistas para os estudantes, considerando as suas diferenças individuais;
- e) Bom relacionamento entre estudantes, pessoal docente e discente;
- f) Colaboração com a família e a comunidade.

A escola de hoje está mergulhada em mudanças, mudanças profundas em relação ao passado, e neste contexto económico desfavorável, é lamentável assistir a uma escola que sobrevive sem técnicos, quando os tem, estes estão num número reduzido e não conseguem dar as respostas mais adequadas. A escola do séc. XXI não sobrevirá sem meios humanos, sem equipas, sem um trabalho direcionado na promoção, prevenção e intervenção.

Os(As) psicólogos(as) escolares deparam-se com mudanças sistemáticas no ensino, no entanto, nem sempre existe formação ou qualquer esclarecimento sobre as novas formas de atuação. É recente a passagem do Decreto-Lei nº 3/2008, que redefiniu a avaliação da elegibilidade da educação especial no âmbito e taxonomia da Classificação Internacional de

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da ICF. Uma avaliação da aplicação da presente lei confirmaram mudanças na identificação e avaliação das crianças com necessidades especiais, com implicações para psicólogos(as) escolares (Sanches-Ferreira et al., 2012), resultando em recomendações de novos modelos para a prática psicológica nas escolas (Simeonsson & Lee, 2013).

Considera-se finalmente essencial que se projetem planos de ação para psicólogos(as) escolares para fornecer serviços mais eficazes e baseados na evidência (Mendes et al., 2014).

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo IV – Metodologia do estudo

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe."

(Piaget, 1926, p.31)

1. Introdução

Perante a experiência da investigadora no contexto, enquanto psicóloga e formadora, foram várias as questões e problemas atuais da Psicologia Escolar que estiveram na base desta investigação. Assim, tendo por base as questões de partida, optou-se por quatro estudos que tivessem por base metodologias diferentes e diferentes participantes, já que o contexto escolar é tão rico em sistemas e relações entre os mesmos.

Deste modo, os estudos 1, 2 e 3 foram delineados, tendo por base os objetivos de compreender a realidade da Psicologia Escolar sob a perspetiva de diferentes agentes (estudantes, psicólogos/as escolares e diretores, respetivamente), mas também de modo a fornecer um contributo real para a implementação de mudanças reais no quotidiano profissional dos(as) psicólogos(as) escolares portugueses. O estudo 4 foi delineado tendo por base a necessidade de completar os testemunhos dos(as) psicólogos(as) escolares participantes, através da observação direta da atividade profissional dos(as) psicólogos(as) escolares, no contexto real, a escola.

O passo seguinte constou na elaboração do instrumento para cada estudo, de acordo com os objetivos traçados *a priori*. A análise dos dados tendo por base uma metodologia mista foi realizada em consonância, de modo a explorar os dados quantitativos e qualitativos de forma profunda e, assim, traçar um quadro da realidade atual da Psicologia Escolar. De modo a otimizar os resultados obtidos, a reflexão teve por base o objetivo de contribuir para alterações nas realidades emergentes da Psicologia Escolar, para que a prática psicológica se

torne progressivamente mais eficaz, consistente e capaz de dar resposta às necessidades da comunidade escolar.

2. A problemática do estudo: Questões de partida

A problemática do estudo advém da prática da investigadora, na área da Psicologia clínica e escolar. Sendo que o papel do(a) psicólogo(a) escolar está muitas vezes valorizado, não deixa muitas vezes de ser confundido e até negligenciado. Na prática profissional em contexto escolar, com frequência sou abordada com questões e afirmações do tipo:

- “Um psicólogo por agrupamento e para mais de mil alunos como é possível?” Esta é uma questão pertinente e que no âmbito do estudo pretendemos perceber de que forma é que atua e de que forma poderá melhorar o(a) psicólogo(a) escolar os serviços que presta à comunidade educativa, verificando-se de facto o rácio de psicólogo(a) por número de alunos bastante elevado. De acordo com dados do GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação), no ano letivo 2006/2007, matricularam-se 453.840 alunos, nas 2316 escolas da DREL (Direção Regional de Educação de Lisboa). No mesmo ano letivo, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas da DREL, têm ao seu serviço efetivo apenas 185 Psicólogos(as). Assim, no ano letivo de 2014/2015 o rácio de alunos por psicólogo(a) é de, aproximadamente, 2450 alunos para 1 Psicólogo(a). No caso da DREN, o rácio é de 4636 alunos por psicólogo(a), existindo 542.441 alunos para 117 psicólogos(as) das escolas da DREN.

- “Os SPO não conseguem abranger todos os alunos que necessitam”. É importante abordar os estudantes sobre esta questão, porque muitas vezes a mesma é colocada por professores, educadores e não pelos próprios estudantes. Assim, foi levado a cabo um estudo com cerca de cem estudantes do distrito do Porto, pretendendo-se saber a opinião destes sobre os SPO das escolas que frequentam, os resultados deste estudo encontram-se no último capítulo deste projeto.

- “O(A) psicólogo(a) escolar é um “bombeiro”. Esta afirmação é proferida por psicólogos(as) vezes sem conta. Importa através desta investigação aprofundar as razões desta afirmação e em que medida esta crença afeta o trabalho desenvolvido por este técnico. Existe

um consenso generalizado na União Europeia quanto ao impacto positivo dos(as) psicólogos(as) no contexto escolar, nomeadamente nas seguintes áreas de ação/intervenção:

- Saúde mental global da comunidade educativa;
- Efetiva educação para a saúde;
- Melhoria das aprendizagens;
- Prevenção do abandono, da insegurança e da indisciplina;
- Gestão de conflitos entre pares, entre alunos e professores e entre diversos agentes educativos;
- Promoção de competências transversais;
- Processo de tomada de decisão vocacional;
- Integração de alunos com necessidades educativas especiais e melhoria das suas aprendizagens;
- Integração de minorias étnicas e melhoria das suas aprendizagens;
- Promoção da igualdade de género;
- Aproximação dos encarregados de educação à escola;
- Melhoria da saúde mental dos professores;
- Formação do pessoal docente e não docente.

Durante longos anos, a ação dos(as) psicólogos(as) escolares centrou-se no modelo clínico de intervenção, continuamente e predominantemente o modelo de Psicologia Clínica. Atingiu-se, entretanto, uma nova conceção do contexto educacional, onde se acredita na importância da promoção de saúde. Passando a promoção da saúde a representar um recurso indispensável na expectativa de um desenvolvimento satisfatório (Guzzo & Weschler, 1993; Witter 1992).

Resultados recentes mostram que, apesar dos(as) psicólogos(as) escolares preencherem outros papéis, as práticas diretas remediativas têm sido dominantes em toda a história da profissão e ainda são predominantes na Psicologia Escolar em Portugal. Bisinoto, Marinho-Araújo, e Almeida (2010) destacam a importância de uma ação de promoção das potencialidades dos alunos e da comunidade escolar, superando uma conceção redutora da Ação do(a) psicólogo(a) escolar. De facto, é evidente o predomínio de uma ação remediativa no contexto escolar em Portugal.

A estratégia europeia 2020 para a Educação tem por grande objetivo reduzir as taxas de abandono escolar para níveis abaixo dos 10%, e aumentar para 40% a população na faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do ensino superior. Sendo, ainda para Portugal na área da Educação o combate ao insucesso escolar e a garantia de 12 anos de escolaridade Grandes Opções do Plano 2016/2019. Assim, o trabalho do profissional de psicologia em contexto escolar está alinhado com os objetivos apresentados em documentos estruturantes da União Europeia (DGES,2014).

Quadros políticos futuros devem firmemente advogar para serviços mais abrangentes e orientadas para a prevenção, para ajudar a profissão a crescer nessa direção. Recomendações nacionais para o estabelecimento de relações psicólogo(a) escolar-estudante adequadas e justificáveis estão em falta e precisam ser produzidas, a fim de esclarecer aqueles que não têm conhecimento do seu impacto sobre a natureza e a qualidade dos serviços prestados por psicólogos(as) escolares (Mendes et al., 2014).

2.1 A questão de investigação

A questão de investigação foi levantada tendo em conta a experiência enquanto psicóloga clínica, psicóloga escolar, formadora e investigadora. Na verdade, para se estudar a Psicologia Escolar é importante ir-se para além do que se supõe ser a prática e observar e registar o quotidiano dos(as) psicólogos(as) escolares. Verificando o modo como, no mundo real, fora das perspetivas teóricas, desenvolvem o seu trabalho.

Almeida e Pinto (2005, p.62) afirmam “o primeiro momento é o da interrogação, o questionamento a certas dimensões da realidade. As formas e os protocolos da pergunta não-de condicionar as respostas (...), ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas”.

Para Fortin (2009), uma questão de investigação é uma pergunta explícita respeitante a um tema que se deseja examinar, tendo em vista desenvolver o conhecimento que existe. É um enunciado claro e não equívoco que precisa os conceitos examinados, especifica a população alvo e sugere uma investigação empírica.

Por outro lado, para Quivy e Campenhoudt (1998, 2008) a pergunta de partida tem que responder a três critérios: ser uma pergunta clara, exequível e pertinente.

Assim, a problemática de investigação, isto é, a pergunta de partida que norteou todo o processo de elaboração do presente trabalho, é a seguinte:

1. Qual o papel e funções do(a) Psicólogo(a) Escolar?

- 1.1.** A sua prática profissional vai ao encontro com o decreto-lei 300/97?
- 1.2.** Quais as principais dificuldades, obstáculos com que se deparam?
- 1.3.** De que forma se divulga o trabalho realizado pelo(a) Psicólogo(a) Escolar?

De facto, a problemática em estudo é suportada pela realidade que é encontrada no exercício da Psicologia Escolar nas escolas portuguesas, ao depararmo-nos com questões como:

- “Os professores fazem muitas vezes o papel do psicólogo”. Se os professores afirmam e consideram que fazem o papel do(a) psicólogo(a) escolar questiono-me, será que o papel destes não está confundido? O professor(a) consegue ser psicólogo(a)? E conseguirá o(a) psicólogo(a) fazer o papel do(a) professor(a)? Não haverá aqui confusões em relação ao papel do(a) psicólogo(a) em contexto escolar? E sobre o que faz este profissional?

- “Dr.^a veja por favor o aluno x, nem que seja por dez minutos”. Aqui que papel estará a comunidade educativa à espera que seja assumido? Dez minutos? Papel de “médico” ou de “santo” que de facto em dez minutos o que se poderá fazer por um estudante que supostamente precisa muito de ajuda?

A experiência no contexto tem permitido levantar as questões enunciadas *a priori*, de modo que apesar de a literatura abordar o papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar de forma objetiva, há ainda ambiguidade na prática relativa às funções que o(a) psicólogo(a) escolar desempenha efetivamente nas escolas.

Assim, qual é a forma de atuação do(a) Psicólogo(a) Escolar?

- A sua prática profissional vai de encontro com o decreto-lei 300/97?
- Quais as principais dificuldades, obstáculos com que se deparam?
- De que forma se divulga o trabalho realizado pelo(a) Psicólogo(a) Escolar?

Interessa averiguar o papel e as funções desempenhadas pelo(a) psicólogo(a) escolar, sendo que está decretado por Lei desde 1997, justifica uma reflexão sobre o tema, em contexto escolar.

Procura-se investigar fenómenos relacionados com a Psicologia em contexto escolar. Perante esta realidade da Psicologia Escolar em Portugal, procurou-se explorar estas realidades emergentes, inclusive através de observação em contexto, mas ainda encontrar medidas que, na ótica de psicólogos(as) escolares, diretores de escolas e estudantes, possam contribuir para a melhoria da prática da Psicologia nas escolas.

Um dos desafios da escola é a articulação entre a prática pedagógica e a investigação. A investigação psicoeducacional depara-se com várias problemáticas, tais como, a motivação e a aprendizagem escolar; a prevenção do insucesso e do abandono escolar; adaptações curriculares a alunos com necessidades educativas especiais; os problemas comportamentais e de integração social; a educação multicultural; o desenvolvimento vocacional e a adaptação escolar (Janeiro, 2013).

Os sujeitos que integram o estudo constituem um agrupamento não probabilístico ou de conveniência, desde os(as) psicólogos(as), professores, estudantes e outros elementos da comunidade educativa (Almeida & Freire, 2008).

Procura-se um conhecimento científico que se distingue do conhecimento comum que é construído com base na transmissão social ou nas experiências do dia-a-dia, no entanto é um conhecimento que por não se basear no teste empírico é subjetivo, falível e erróneo. Por outro lado, o conhecimento científico é um tipo de saber que é construído a partir de um processo rigoroso da validação e deve possuir um conjunto de características específicas (Janeiro, 2013).

De acordo com Almeida e Freire (2008), algumas dessas características são:

- A Objetividade – o conhecimento científico deve ser isento de qualquer subjetividade, de valores, vontades ou opiniões pessoais.
- A Operacionalidade – os conceitos abordados pela ciência devem ser definidos pelas operações usadas para os medir, de forma a reduzir ambiguidades, aumentar a precisão e facilitar a comunicação.

- A possibilidade de replicação – para que os resultados obtidos numa investigação possam ser considerados como científicos, estes devem ser reproduzidos nas mesmas condições noutros estudos.

3. Objetivos do estudo

Constitui objetivo geral desta investigação averiguar e identificar o papel do(a) psicólogo(a) escolar na prática, no seu quotidiano nas escolas, junto da comunidade educativa, e perante os desafios e obstáculos com os quais se depara.

Definindo-se como premissas específicas:

- Averiguar o papel e as funções do(a) psicólogo(a) escolar, assim como a perceção das contribuições deste profissional em contexto escolar;
- Identificar as áreas de intervenção e os modelos de atuação do(a) psicólogo(a) escolar enquanto membro da comunidade escolar por parte de alguns dos seus agentes;
- Divulgar a especificidade do(a) psicólogo(a) escolar;
- Identificar as perceções do(a) psicólogo(a) escolar em relação às suas decisões e ações;
- Reconhecer as representações que a comunidade escolar tem sobre os modelos de intervenção do(a) psicólogo(a);
- Criar uma plataforma *online* na qual se disponibilizarão módulos de formação e informação que sirva de fonte para a atuação do(a) psicólogo(a) escolar e comunidade escolar. Divulgando-se nessa plataforma artigos de opinião, modelos de intervenção, programas de intervenção, entre outros, podendo estes ser posteriormente adaptados noutras escolas.

3.1 Opção e estratégia metodológicas

Na estratégia metodológica seguida é possível descortinar algumas opções estruturantes. Os fenómenos investigados em Psicologia Escolar são múltiplos e diversificados e dificilmente poderiam ser investigados se fosse adotada uma estratégia única. Diferentes problemas, populações e contextos requerem desenhos de investigação também diferentes.

Existem dois tipos de estratégias de investigação: a investigação do tipo quantitativo e a investigação do tipo qualitativo (Janeiro, 2013).

3.2 A investigação quantitativa

A investigação quantitativa caracteriza-se pela quantificação, tanto na modalidade de recolha de dados como na sua análise através de técnicas estatísticas, das mais simples às mais complexas (Richardson, 1989). A abordagem quantitativa pretende (Tanaka & Melo, 2001):

- Descrever significados que são considerados inerentes aos objetos e atos, e por isso, é definida como objetiva;
- Tem como característica permitir uma abordagem focalizada e pontual e estruturada, utilizando-se dados quantitativos;
- A coleta de dados quantitativos, que se realiza através da obtenção de respostas estruturadas;
- As técnicas de análise dedutivas (isto é, partem do geral para o particular) e orientadas pelos resultados, que são passíveis de ser generalizáveis.

A metodologia quantitativa possibilita a análise direta dos dados, tem força demonstrativa, permite a generalização pela representatividade, permite inferência para outros contextos.

3.3 A investigação qualitativa

Godoy (1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera algumas características essenciais capazes de identificar este tipo de investigação:

- O ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador como instrumento fundamental;
- O carácter descritivo;
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- Enfoque indutivo.

“A investigação qualitativa tem por objetivo estudar as pessoas nos seus contextos naturais recolhendo dados que emergem naturalmente” (Ribeiro, 2008, p.65). Assim, é um

trabalho que envolve proximidade e interação num contacto face a face com um indivíduo ou um grupo, ou a observação em contexto natural, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia aprofundada relativamente aos pensamentos, sentimentos, interpretações e experiências face aos acontecimentos em estudo (Ribeiro, 2008).

Considerando este tipo de investigação destacamos algumas características da sua prática: adoção da perspetiva dos indivíduos que estão a ser estudados; descrição do contexto de estudo; ênfase no contexto e no holismo; ênfase no processo; flexibilidade do desenho de investigação (Murphy, Dingwall, Greatbatch, Parker & Watson, 1998). Lincoln e Guba (1985) referem que quando se trata de uma metodologia qualitativa deve ter-se em conta o conceito de “*trustworthiness*”, em português designado de “confiança”, em substituição dos conceitos de fidelidade e validade, envolvendo quatro aspetos:

- Credibilidade;
- Transferibilidade;
- Confiança;
- Confirmação.

Neste tipo de metodologia o trabalho é ao nível da intensidade das relações sociais, e daí, o interesse pelo grau de complexidade interna do fenómeno. Como o trabalho é realizado com indivíduos e grupos, o que costuma se referir à objetividade da ciência traduz-se aqui por preocupação com os processos de atribuição de significado por parte do grupo, ou seja, o que é dito/feito, tem um sentido enquanto uma determinada interpretação do real. Por exemplo, costuma ser interessante somar a observação direta à entrevista, não para conferir a veracidade dos factos relatados mas porque as práticas quotidianas e os discursos sobre as mesmas são produções de significado de diferentes ordens que, na análise, devem ser somadas num mesmo conjunto (Évora, 2006).

A investigação qualitativa pode ser útil nas situações em que variáveis relevantes e/ou seus efeitos não são aparentes ou quando o número de sujeitos e/ou dados obtidos são insuficientes para a análise estatística. Os sujeitos podem variar em número (de um indivíduo até grandes grupos) e o foco do estudo pode variar de uma ação particular de uma pessoa ou pequeno grupo para a função de uma complexa instituição (Nogueira-Martins & Bógus, 2004).

3.4 A opção pela metodologia mista

Atendendo aos objetivos desta investigação associados a quatro estudos, que envolvem diferentes abordagens, diferentes fenómenos em análise, diferentes participantes e diferentes instrumentos, optou-se por uma metodologia mista. Assim, no quadro 13 é possível compreender algumas características de diferentes estratégias metodológicas.

Quadro 13 – Situações relevantes para diferentes estratégias metodológicas

Estratégia	Questão de pesquisa	Controlo sobre comportamento	Contemporaneidade
Experiência	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, porquê	Não	Sim

Fonte: Castanheira (2010) – adaptação

Tendo em conta as características da presente investigação pretende-se obter respostas a questões do tipo:

- O que (pensam os estudantes acerca dos SPO);
- Como (Ex: Como atua o(a) psicólogo(a) escolar);
- Por que (Ex: Porque os membros da comunidade educativa desconhecem o campo de ação deste profissional).

Tendo por base as duas abordagens referidas *a priori*, a quantitativa e qualitativa, existem autores (i.e. Bryman, 2006) que, apesar das diferenças epistemológicas, defendem a o diálogo e a complementaridade entre ambas as abordagens. Em defesa da integração entre os métodos, o autor refere vantagens que advém desta união. A riqueza resultante da combinação dos métodos no estudo dos fenómenos, pois questões de pesquisa multifacetadas comportam a necessidade de mais um método para uma visão mais geral do fenómeno.

No presente estudo, optou-se por uma metodologia mista, de forma a melhor operacionalizar os objetivos formulados para explorar o fenómeno em estudo, as realidades emergentes da Psicologia Escolar em Portugal. Assim:

- No estudo 1 recorreu-se a uma metodologia quantitativa de forma caracterizar o grau de satisfação e as expectativas dos estudantes face aos SPO.
- Nos estudos 2 e 3, a opção por uma entrevista semiestruturada, com questões de resposta fechada e aberta, permitiu, por um lado, perceber a representatividade de algumas questões como as áreas de intervenção ou o público-alvo, mas também explorar projetos, obstáculos encontrados, contributos e medidas para a melhoria da prática da Psicologia Escolar.
- No estudo 4, a opção por uma metodologia qualitativa, de observação participante e *shadowing* permitiu explorar de forma profunda e idiossincrática o quotidiano de um(a) psicólogo(a) escolar numa escola em Portugal.

Sendo o objetivo deste estudo, contribuir com dados novos e recolhidos no contexto real acerca da prática da Psicologia Escolar, a escolha de uma metodologia mista faz deste um estudo inovador com um contributo real no caminho percorrido pela Psicologia Escolar em Portugal.

Deste modo, a opção por uma metodologia mista permite: através da investigação quantitativa, identificar por força dos números (Ribeiro, 2008) e através da investigação qualitativa, explicar, compreender o quê e o porquê. Assim, optou-se pela recolha de questionários e entrevistas num primeiro momento de forma a identificar problemáticas, na perceção de vários elementos da comunidade educativa: estudantes, psicólogos(as) escolares e diretores de escolas (estudo 1, 2 e 3). Num segundo momento, a opção pela metodologia qualitativa, teve como objetivo explorar os fenómenos em profundidade e refletir a diversidade e a idiossincrasia dos testemunhos dos(as) psicólogos(as) escolares e da observação do seu quotidiano (estudo 2, 3 e 4). O desenho metodológico dos estudos 2 e 3 permitiu-nos obter dados relevantes para os momentos supracitados.

4. Métodos de recolha e análises de dados

A recolha e análise de dados processar-se-á em quatro etapas, que correspondem a quatro estudos empíricos, através de: distribuição e recolha de questionários a estudantes, aplicação de uma entrevista semiestruturada a psicólogos(as) escolares e diretores de escolas acerca da Psicologia Escolar, observação participante e *shadowing* com dois psicólogos escolares no seu contexto de trabalho, a escola. Os métodos de investigação incluem entrevistas (estruturadas, semiestruturadas e abertas), observação (externa ou participante) e análise de material escrito (Nogueira-Martins & Bógus, 2004).

A metodologia qualitativa parece apropriada para reconstruir teoricamente o significado do carácter qualitativo das ciências sociais e retomar a linguagem, as práticas e as coisas como factos inseparáveis. Se pensarmos a metodologia como a alma da teoria, ela não se resume às técnicas e instrumentos que possibilitam a construção da realidade, mas diz respeito à articulação dessas com as conceções teóricas da abordagem e o potencial criativo do investigador. Os métodos devem ser tomados como parâmetros para caminhar no conhecimento (Évora, 2006).

4.1 Recolha dos dados

Numa primeira fase o objetivo consistiu em estudar de que forma a Orientação Escolar decorre em agrupamentos de escolas do distrito do Porto, estudo descrito posteriormente nesta tese.

Numa segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a psicólogos(as) escolares.

Numa terceira fase foram aplicadas entrevistas a diretores de escolas acerca do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar.

Numa última fase procedeu-se a observação do quotidiano de dois psicólogos escolares, a decorrer durante três semanas e posterior análise qualitativa.

Os pressupostos explanados estiveram na base das opções metodológicas seguidas e enquadram os objetivos que se definiram ao longo deste estudo.

A originalidade de cada acontecimento não impede o estabelecimento de constantes gerais. O individual não exclui o geral, nem a possibilidade de introduzir a abstração e as categorias de análise (Nogueira-Martins & Bógus, 2004).

De uma forma geral, uma investigação qualitativa completa soma o que é dito, com o que é feito e o que está celebrado/cristalizado. Ou seja, a interpretação do conteúdo de um discurso/fala dentro de um quadro de referência, tomado na história do grupo e nas construções que este apresenta como resultado da sua atuação coletiva (Évora, 2006).

4.2 Fontes e recolha de dados

Antes de iniciar a investigação de campo, temos a considerar as recomendações de McDonald (2005):

- Conhecimento do nome das pessoas;
- Utilização de um diário/ caderno de campo para as anotações;
- Fazer uma descrição com riqueza de detalhes;
- Realizar anotações e apontamentos ao final do dia para preservar impressões;
- Quando possível registar as conversas em gravadores, para posteriormente transcrever e analisar os dados.

Neste projeto desenvolvido em colaboração com psicólogos(as) escolares, durante o ano letivo 2012/2013, as fontes de evidência do estudo de caso foram recolhidas e analisadas recorrendo a análise maioritariamente qualitativa, tendo por base a prática do(a) psicólogo(a) escolar no seu quotidiano profissional na escola, em contacto com a comunidade educativa.

Para ser selecionado a fazer parte desta investigação, o(a) psicólogo(a) escolar teria de ter predisposição para o estudo, estar disposto a refletir a partir da prática, identificar-se com as problemáticas apresentadas em torno da Psicologia Escolar e estar disposto a “mostrar-se” enquanto profissional.

De acordo com o objetivo da investigação e das condições existentes, o investigador pode optar entre estratégias do tipo estandardizado, tais como, os testes, os questionários, as observações sistémicas ou estratégias mais exploratórias, tais como, as entrevistas ou a análise de documentos (Janeiro, 2013).

4.3 *Observação participante/ shadowing*

Na investigação do tipo qualitativo o objetivo é interpretar ou perceber determinada situação ou caso particular. O investigador pretende estudar em profundidade e compreender uma situação ou um caso particular. Destaca-se nas metodologias qualitativas os estudos etnográficos ou de observação naturalista e os estudos de caso (Janeiro, 2013).

Os estudos etnográficos têm como objetivo estudar um grupo de indivíduos no seu contexto natural. Em geral, a observação decorre durante longos períodos de tempo e o investigador recolhe o máximo de informação possível sobre aquele grupo de indivíduos, nomeadamente, o tipo de interação mantido entre os membros do grupo, a sequência de atividades realizadas, as verbalizações mantidas, os sentimentos e emoções demonstrados, entre outros aspetos relevantes. O investigador pode assumir diferentes papéis, nomeadamente, assumindo um papel de observador, ou seja, observar de forma distanciada o que se passa no grupo; ou assumindo um papel de investigador participante, ou seja, integrando-se no grupo e participando nas diversas atividades do grupo.

A interação entre o investigador e os outros (objeto da investigação) e numa negociação de sentidos e significados, vai-se elaborando e reelaborando o próprio conhecimento enquanto resultado de interpretações intersubjetivas situadas entre o *eu* e o *outro*. Para Radnor (2001), o conhecimento gerado de forma intersubjetiva é a única aproximação possível de um conhecimento objetivo.

O problema da cientificidade e objetividade das ciências sociais que se desdobra em várias questões que têm implicações evidentes para a investigação em si porque a tarefa é desenvolver métodos e técnicas que permitam definir o nível do simbólico, dos significados e da intencionalidade da ação humana do nosso interesse e atribuir-lhes um grau de sistematicidade. A dificuldade torna-se maior porque a pesquisa qualitativa usa como matéria-prima a linguagem e as práticas. O material é a palavra que expressa a fala quotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos ou políticos (Évora, 2006).

A observação da atuação do(a) psicólogo(a) escolar trata-se da parte fulcral desta investigação e pretenderá atingir uma maior profundidade dos processos de pensamento e de ação dos(as) psicólogos(as) no que diz respeito à prática profissional, modelos de atuação e intervenção destes profissionais em contexto escolar. Tal como Carr (2000) afirma a mera

escolha de uma metodologia de investigação implica sempre uma preferência e um envolvimento com uma determinada teoria educacional. No entanto, o investigador deverá ter consciência da interdependência dos fatores, evitando cair no erro de que o conhecimento gerado pela sua investigação é neutro. Isso não deve significar que se seja moral e politicamente indiferente às consequências das políticas e práticas educacionais dominantes, acerca das quais o investigador e a investigação terão uma palavra a dizer.

Para a utilização da técnica *shadowing*, orientámo-nos por McDonald (2005), segundo o qual esta é uma técnica de pesquisa em que o investigador acompanha de perto um membro, neste caso, dois psicólogos escolares, durante um período (três semanas). Esta técnica permite que o investigador se focalize num papel (psicólogo/a escolar) e cargos deste profissional dentro duma organização (escola). Centramo-nos no movimento e a análise não será feita ao indivíduo, no caso, psicólogo(a) escolar mas sim, em toda a relação social.

Esta técnica de pesquisa tem como principais contribuições:

- Produz dados primários ricos em detalhes que doutro modo seriam difíceis de obter, relativos a aspetos organizacionais;
- Permite investigar o que realmente as pessoas fazem no decorrer do seu dia de trabalho e não, o que os seus papéis estabelecem que se faça.

As considerações sobre o investigador e a relação que ele estabelece nas investigações de carácter qualitativo são importantes, pois a máxima objetividade só pode ser alcançada quando se incorpora o sujeito observador como uma das variáveis do campo (Nogueira-Martins & Bógus, 2004).

4.4 Instrumentos de recolha de dados

Como principais instrumentos a presente investigação privilegiou três de acordo com os objetivos delineados:

- Questionários (estudantes);
- Entrevistas semiestruturadas (58 a psicólogos(as) escolares, 8 a diretores de escolas);
- Observação participante (observação do quotidiano de 2 psicólogos escolares, durante 3 semanas) / Notas de campo.

Uma vez que é nossa intenção descrever o mais fielmente possível a realidade que constitui a ação do(a) psicólogo(a) escolar, através desta investigação, procuraremos aceder a uma melhor compreensão dos factos nas suas diferentes vertentes para poder-se de uma forma séria e eficaz desenvolver-se ferramentas para a atuação deste profissional. Para se atingir estes fins, vários instrumentos de recolha de informação serão mobilizados, fator que atuará favoravelmente no acesso a visões e interpretações diversificadas dos fenómenos a estudar. Serão avaliados e cruzados dados que nos permitirão construir um conhecimento mais rico e aprofundado, mas também mais participativo e democrático, o que nos poderá remeter para uma validade ecológica do estudo (Cohen, Manion, & Morrison, 2000).

Os instrumentos de investigação mobilizados nesta investigação como refere Bassey (1999) apontam para um carácter eclético, apelando inclusivamente à criatividade e a um certo sentido de aventura na sua seleção. Assim, a utilização de métodos qualitativos de recolha de dados, nomeadamente entrevistas a psicólogos, professores, diretores de escolas e estudantes, bem como a observação da prática profissional por parte do(a) psicólogo(a) escolar, pretende atingir uma maior profundidade de análise dos processos de pensamento e de ação.

4.5 Análise dos dados

Os dados foram analisados de acordo com a metodologia de recolha de dados, e tendo por base os objetivos para cada estudo.

No estudo 1, os dados provenientes dos questionários foram analisados através do SPSS 18., já que se trata de um instrumento quantitativo, com respostas a questões fechadas e objetivas.

Nos estudos 2, 3 e 4, os dados foram analisados através da análise de conteúdo, tendo por base o NVIVO, já que se trata de entrevistas semiestruturadas e observação participante. Assim, os dados provenientes deste instrumento são, na sua maioria, de natureza qualitativa. A análise de conteúdo teve por base a metodologia de Bardin (2006), em que os dados foram analisados e integrados em categorias, formuladas com base no material disponível e na literatura, procedendo-se a uma análise categorial e frequencial. Procedeu-se ainda a um acordo inter-juízes, tendo por base a análise de três juízes. A procura de acordo tem por base garantir a fiabilidade entre juízes tendo por base a necessidade de quantificar opções humanas e é importante saber o quão válidos e fiáveis são os julgamentos (Coutinho, 2011). O acordo

entre os juízes independentes dá ao investigador uma boa ideia de objetividade com que o seu instrumento avalia potencialmente as variáveis (Coutinho, 2011)

5. Investigação-ação

A presente investigação pode ser dividida em três domínios: Investigação, Ação e Formação (Figura 2). O Modelo de Investigação-Ação (Lewin, 1946) perspetiva a investigação enquanto forma de “entrelaçar a teoria e a prática” (Coutinho, 2011). Assim, a investigação tem por base o acesso ao saber, a ação tem por base a observação no contexto do quotidiano dos(as) psicólogos(as) escolares participantes e a formação refere-se ao objetivo da criação de uma Plataforma no âmbito da Psicologia Escolar, para psicólogos(as) escolares. “O resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir o conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, citado por Coutinho, 2011, p.43).



6. Uma última problemática: a visão da investigadora

Figura 2. O Triângulo de Lewin (1946).

Por fim, e como última problemática, relativa ao papel de investigadora, o seu estatuto de psicóloga implicada no decorrer do processo de investigação, objeto do presente estudo de caso, potencia simultaneamente um maior grau de aproximação à realidade, mas também alguns constrangimentos.

Tratando-se de um estudo de caráter avaliativo, a participação como psicóloga irá levar-me a uma atitude de reflexão e distanciamento crítico. Mais do que separar os mundos da

investigação e da prática, acreditamos em vias de compromisso e de colaboração que favoreçam o diálogo entre investigadores e psicólogos(as) escolares.

Assim, pretende-se além de analisar, descrever, estudar e refletir sobre a prática deste profissional, elaborar uma plataforma de apoio a psicólogos(as) escolares, onde se encontrem divulgados trabalhos, projetos e outros que sejam passíveis de replicar noutras escolas. Na sua prática o(a) psicólogo(a) escolar depara-se com inúmeras problemáticas, inúmeras dificuldades, questões éticas, entre outros. Parece-nos pertinente fomentar o espírito de partilha, deixar de lado uma prática de “gabinete” individualista. Se os(as) psicólogos(as) se deparam com problemas comuns na sua prática do dia-a-dia parece-nos pertinente uma partilha de dificuldades e mais importante, uma partilha de trabalhos, de projetos, de programas... se resultou na escola A... poderá resultar na escola B, C... é importante esta partilha e divulgação no sentido de não se repetirem estratégias que “falharam” e se adotarem as que funcionaram, os programas e intervenções que funcionaram! Será um trabalho divulgado e otimizado... com certeza!

Estudo 1

A escola: orientação escolar e profissional do ponto de vista dos estudantes

“A primeira grande questão da intervenção educacional passa pela avaliação da criatividade. O que se mede, como, porquê, para quê, são perguntas prévias a uma decisão interventiva. Para grande parte dos que teorizam sobre criatividade, a novidade e a originalidade são elementos indissociáveis desse conceito, embora também sejam elementos que se opõem ao rigor que se pretende dar ao estudo dos fenómenos psicológicos.”

(Bahia & Ibérico-Nogueira, 2006, p. 351)

1. Introdução

O decreto-lei 190/91 veio institucionalizar a Orientação Vocacional (OV) no sistema público de ensino, no quadro formal da criação dos SPO, mas em Portugal o interesse pela OV não é recente. Prova disso é a criação do Instituto de OV na década de 20. Importa ainda referir no âmbito do Ministério do Trabalho a existência de estruturas dedicadas à OV com um historial mais antigo que o do Ministério da Educação (Leão, 2007).

Um estudo levado a cabo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) sobre Orientação e Formação: relatos de casos arremetem para dados a reter. O estudo referido realizou-se numa escola secundária da rede pública de Lisboa que dispõe de uma experiência cimentada no domínio da orientação vocacional. Pretendeu-se perceber como são ajudados os estudantes no seu processo de decisão vocacional, nomeadamente, como contribuem as instâncias em causa (SPO e currículo) para a exploração do autoconceito, das alternativas de formação, do mundo das profissões e do trabalho e para a definição e decisão sobre o seu projeto vocacional. É fundamental perceber, também, como se processa o apoio aos jovens na aquisição de conhecimentos e de competências de vida, especialmente facilitadoras das tarefas vocacionais.

Os técnicos que acederam responder ao questionário referiram como principais aspetos positivos: universalidade e gratuidade da OV; localização do serviço nas escolas e sua consequente acessibilidade aos estudantes e famílias; localização do serviço nas escolas e consequente potenciação de práticas de articulação com a escola, seus profissionais, estruturas pedagógicas e currículo; qualidade e flexibilidade na resposta em OV tendo em conta a natureza dos destinatários e os constrangimentos dos serviços; capacitação e envolvimento das famílias na OV; respeito pela autonomia profissional; reconhecimento da natureza especializada do aconselhamento vocacional; facilidade de acesso à informação sobre as alternativas de formação.

Como aspetos negativos os mesmos técnicos salientaram: indefinição da política geral para o sector; política de recrutamento e emprego pouco clara e errante; baixo rácio de psicólogo(a) por aluno em muitos serviços; elevada dispersão geográfica do atendimento em muitos serviços; ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e mesmo preocupante retrocesso em tal orientação; ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e outros serviços de orientação destinados a outros públicos, e também outras estruturas da comunidade, com especial referência às instituições de ensino superior do sector; ausência de

incentivo e apoio à formação contínua e à supervisão; dificuldades várias no domínio da informação sobre as formações, nomeadamente sobre a atualidade da mesma, uniformidade do suporte, entre outros; insuficiências graves no domínio da informação sobre a economia, o trabalho, o emprego, absorção das qualificações, entre outros; recursos técnicos de avaliação e intervenção pouco atualizados, adaptados e aferidos, quando é o caso; insuficiente proximidade da administração relativamente aos profissionais e aos serviços, e as consequências nefastas de tal prática no efetivo conhecimento e monitorização do que se passa no terreno (CNE, 2011).

Leão (2007) sugere que sejamos mais ambiciosos e que alarguemos a questão vocacional à própria cidadania, pois considera que não nos envolvemos na comunidade. Aconselha que se fale antes em biografia, implicando o envolvimento autobiográfico dos jovens e as implicações para a cidadania. Em vez de se procurar através da orientação vocacional a descoberta de uma vocação algures escondida.

Os SPO das escolas que os alunos estão inseridos são assegurados pelo(a) psicólogo(a) do agrupamento de escolas, com formação em Psicologia. O valor da presença de mais que um técnico por instituição é salientado por diversos estudantes. As dificuldades de resposta é resultado segundo apontam os estudantes por falta de mais psicólogos(as) nas escolas. Os estudantes revelaram conhecer os SPO e a sua localização dentro das escolas, através de observação constata-se uma comunicação informal e próxima entre estes serviços e os estudantes.

Alguns estudos propuseram-se a descrever os SPO de determinadas escolas, apoiaram-se essencialmente em entrevistas realizadas com técnicos, professores e outros membros da comunidade educativa. Porém no estudo que realizamos, pretende-se descrever esses mesmos serviços apoiando-nos essencialmente nos estudantes e nas suas experiências com o SPO.

2. Método

2.1. Participantes

Fizeram parte deste estudo estudantes a frequentar o ensino básico (9º ano) e secundário (10º, 11º e 12º ano), tendo usufruído dos SPO no último ano letivo. Distribuindo-se por 9º ano (14%), 10º ano (52.6%), 11º ano (23.7%) e 12º ano (9.6%). A amostra é constituída por 114

participantes, sendo 72 do género feminino e por 42 participantes do género masculino, correspondendo, respetivamente, do total da amostra.

2.2. *Instrumento*

Foi construído um questionário em versão experimental, “A orientação vocacional” (anexo 1), tendo como objetivo explorar as expectativas do estudante face à orientação vocacional. Procurou-se perceber se o desenvolvimento do percurso escolar consistia numa preocupação dos estudantes face ao seu percurso escolar e profissional, bem como as decisões a tomar se tiveram em conta o processo de avaliação pelo qual passaram nos SPO.

Este questionário é composto por 22 itens. Os itens da primeira parte do questionário encontram-se numa escala tipo *Lickert* de 5 pontos (Mau, Insatisfatório, Satisfatório, Bom, Excelente). Os itens são compostos por questões relacionadas com: Simpatia e qualidade do atendimento prestado; Horário do atendimento; Eficiência e eficácia; Utilidade; Esclarecimento explícito; Compreensão das suas necessidades; Rigor e clareza das informações prestadas; Capacidade de aconselhamento; Tempo de resposta.

A segunda parte do questionário aborda questões sobre o SPO e em que medida este foi ao encontro do que o estudante esperava, sendo também as respostas para os itens numa escala tipo *Lickert* de 7 pontos (Discordo totalmente; Discordo Bastante; Discordo; Concordo; Concordo bastante; Concordo completamente). Os itens eram compostos por questões relacionadas com: Reconhecimento e importância dos SPO; Esclarecimento de dúvidas, capacidades e competências; Conhecimento sobre tipos de cursos e de profissões; esclarecimento das relações entre formações, profissões e emprego; Natureza do mercado de trabalho; Satisfação com abordagem alternativa ao ensino superior; Esclarecimento sobre os cursos profissionais; Ações de sensibilização sobre a temática; entrega de relatório escrito com os resultados obtidos.

Na presente investigação, o instrumento evidencia um índice de fidelidade de *alfa* adequado ($\alpha = .948$).

2.3. *Procedimentos*

Foram seleccionadas 4 escolas do norte do País onde se realiza OV através dos SPO. Após esta seleção, o primeiro contacto foi realizado via telefone com vista a averiguar a receptividade das escolas em participar na investigação. Face a uma resposta positiva

procedeu-se a um segundo contacto com as escolas, no sentido de explicar os objetivos do estudo. Nos casos em que as escolas se mostraram disponíveis foi agendada a administração dos questionários aos alunos.

Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, tendo sido questionados sobre a possibilidade de participação, bem como garantida a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. Assim como, solicitado o consentimento informado por parte dos Encarregados(as) de Educação. O tempo de aplicação foi de cerca de cinco minutos. Os questionários foram entregues a professores, diretores de turma, estudantes e de forma aleatória, pretendendo-se tornar a amostra o mais significativa possível (Quivy & Campenhoudt, 2003). No total, foram entregues 147 questionários, tendo sido devolvidos 114 preenchidos.

2.4.Tratamento dos dados

Os dados foram analisados segundo uma metodologia quantitativa. Os dados foram introduzidos, tratados e analisados, com recurso ao programa estatístico SPSS versão 18.0.

Neste trabalho recorreu-se, essencialmente, a dois procedimentos estatísticos, sendo eles as análises de frequências e percentagens e, para comparação de grupos, o teste Mann-Whitney. A adoção de um teste não-paramétrico para a comparação de grupos deve-se ao facto de os dados não seguirem uma distribuição normal.

3. Resultados

3.1 Análise das distribuições por frequências e percentuais

A apresentação dos resultados obtidos tem por base os objetivos que orientaram este estudo focando as temáticas nucleares: o grau de satisfação em relação aos SPO e expectativas face às escolhas escolares e profissionais.



Gráfico 1 – Importância dos SPO na perspectiva dos estudantes

No que diz respeito ao reconhecimento da importância do SPO (gráfico 1) verifica-se que 5.3% da amostra discorda, 28.1% concorda, 53.5% concorda bastante e 13.2% concorda completamente. Estes resultados expressam significativamente a opinião dos estudantes sobre a importância dos SPO. já que aproximadamente 95% reconhece a sua importância. No item “Ficou esclarecido acerca das dúvidas que tinha enquanto estudante” (gráfico 2), verifica-se que 4.4% da amostra discorda totalmente, 35.1% discorda, 42.1% concorda, 15.8% concorda bastante e 2.6% concorda completamente. Deve-se reter nestes resultados a percentagem de estudantes, 39,5%, que consideram não ter ficado esclarecidos.

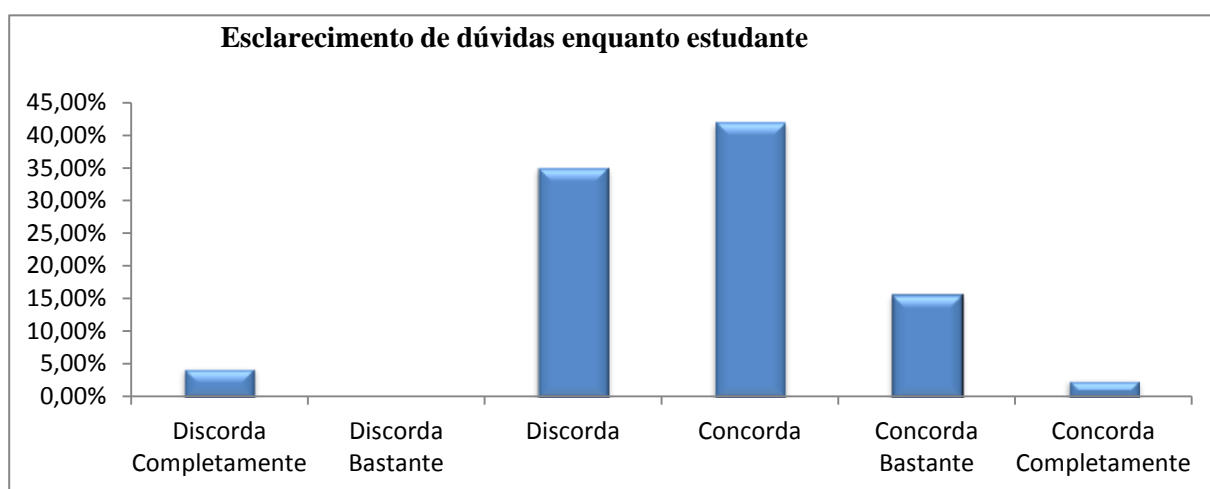


Gráfico 2. Esclarecimento de dúvidas enquanto estudante

Sobre a questão “A orientação foi-lhe útil no esclarecimento das relações entre formações, profissões e emprego”, verifica-se que 9.6% da amostra discorda totalmente, 46.5% discorda, 30.7% concorda, 9.6% concorda bastante e 3.5% concorda completamente.

Deve-se salientar que 56.1% dos estudantes não considerou a orientação útil no esclarecimento das relações entre formações, profissões e emprego.

Consideram ainda para o item “A orientação foi esclarecedora acerca da natureza do mercado de trabalho e sobre a importância de levar em consideração esse mesmo mercado aquando da tomada de decisões escolares”, 58,8% dos estudantes que não ficaram esclarecidos nos SPO sobre esta questão. No item “Foi-lhe entregue relatório escrito dos resultados obtidos”, verifica-se que 64,9% dos alunos não obtiveram relatório escrito sobre os resultados da avaliação que lhes foi realizada no âmbito da escolha escolar e profissional (quadro 14).

Quadro 14: “Foi-lhe entregue relatório escrito dos resultados obtidos”

	Frequência	%
Discordo totalmente	23	20,2
Discordo	51	44,7
Concordo	24	21,1
Concordo bastante	5	4,4
Concordo plenamente	11	9,6
Total	114	100

Como principais aspetos positivos referidos pelos estudantes devemos salientar que uma percentagem de 61,4% dos estudantes considera que os SPO compreendem as suas necessidades. De reter ainda a percentagem de 60,5% dos estudantes que viram as suas dúvidas esclarecidas quando recorreram aos SPO.

Os principais aspetos negativos referidos pelos estudantes prendem-se com o tempo de resposta por parte do SPO sendo que 69, 3% considera mau/insatisfatório o tempo de resposta. Saliente-se também uma percentagem de estudantes insatisfeitos com os esclarecimentos relacionados com as alternativas ao ensino superior que se situa em 60,5%.

3.2 Comparações entre sexos

Ao realizarmos a comparação entre os indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino no que diz respeito ao grau de satisfação com o SPO verificamos que, apesar de estar muito próximo da significância estatística ($U = 1187.0$, $p = .056$), os resultados não se revelam

diferenças estatisticamente significativas ($U = 1187.0, p > .056$), entre os indivíduos do sexo masculino os indivíduos do sexo feminino.

Por sua vez, a comparação entre ambos os sexos ao nível das expectativas em relação ao SPO revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas ($U = 1174.5, p < .05$), sendo que os indivíduos do sexo masculino apresentam expectativas mais elevadas em relação ao SPO do que os indivíduos do sexo feminino.

4. Discussão dos resultados

Denota-se que existe um rácio muito baixo de técnicos para o número de estudantes evidenciando a falta de técnicos nos SPO. O papel da escola é proporcionar respostas e orientações aos seus estudantes mas tal torna-se humanamente impossível devido à falta de psicólogos(as) em contexto escolar tal foi também evidente no estudo levado a cabo em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação.

Uma percentagem significativa dos estudantes (61,4%) não fez a escolha do seu percurso escolar com base nos resultados obtidos na avaliação. De facto, Carvalho (2012) refere que abordar as necessidades dos alunos implica perspetivar para além de um quadro geral, composto pela maioria dos estudantes que pretendem ingressar no ensino superior, no seguimento do ensino secundário. A autora considera a necessidade de se ter em conta a ampla variedade e flexibilidade dos percursos secundários, para que a OV corresponda às necessidades dos alunos.

Saliente-se ainda que 64,9% dos estudantes não obtiveram um relatório escrito com os resultados dessa orientação, provavelmente devendo-se uma vez mais a falta de meios humanos para o fazer. Poderemos sugerir um estudo que analise se existe uma correlação entre as escolhas escolares e a obtenção ou não de um relatório escrito pelos SPO, podendo analisar-se dois grupos comparativamente.

Um aspeto em comum com o estudo referido anteriormente prende-se com a falta de uma política geral para o sector, ou seja, em cada escola a orientação escolar e profissional é realizada de forma diferente. Assim, seria útil para uma prática mais efetiva que existisse uma política geral para o sector, bem como uma divulgação por parte dos SPO da forma de atuação destes. Podendo evitar-se assim, erros ou modelos que se revelem menos efetivos. Aspeto este

salientado também num estudo anterior levado a cabo por Leão (2007) “em cada legislatura tem-se imposto a *criatividade*, novos materiais ou a ausência destes, sem qualquer avaliação da eficácia dos que foram produzidos anteriormente e onde Ministério da Educação e Ministério do Trabalho tem atuado na maior parte das situações em perfeita descoordenação”.

O estudo desenvolvido em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação remete para a existência de insuficiências graves no domínio da informação sobre a economia, o trabalho, o emprego, absorção das qualificações, etc. Também verificamos que uma percentagem significativa (39,5%) de estudantes considera não ter ficado esclarecido sobre as questões em causa.

Carvalho (2012) refere neste contexto a importância de avaliar os programas e as intervenções, para que estes possam ser reformulados e melhorados em prol de uma intervenção cada vez mais capaz de satisfazer as necessidades dos alunos. A este nível refere como ingredientes críticos o papel do(a) psicólogo(a) escolar no reforço da rede de suporte do aluno e alargar a exploração profissional e da carreira ao mercado de trabalho (Carvalho, 2012).

Um estudo de Königstedt (2011) sugere que os programas de intervenção que assumam um carácter promocional e multifacetado podem ser um veículo potencial no desenvolvimento vocacional dos jovens. Assim como, seria vantajoso a criação de uma estrutura de apoio quanto à realização de contactos com empresas, entidades e instituições para o desenvolvimento de projetos de exploração em contexto real de trabalho (Königstedt, 2011).

5. Considerações finais/ conclusões

Esta investigação possibilitou a realização de um estudo sobre a situação da orientação escolar e profissional, que embora não seja suficientemente representativo fornece indicadores para estudos posteriores. A escola do séc. XXI deve preparar o estudante para o mercado de trabalho tendo sempre em conta a sua condição humana. O jovem da escola pública espera auxílio por parte dos SPO em relação à inserção no mercado trabalho/escolha percurso escolar.

A orientação escolar deve-se preocupar em auxiliar o estudante no planeamento do seu projeto de vida, criando alternativas ao seu papel tradicional de somente orientar jovens para a escolha de um curso superior. As abordagens devem possibilitar maior informação profissional e escolar, sem restringir as profissões de nível superior. É importante que se substitua a conceitualização de psicologia escolar para se perspetivar a estimulação de competências para a tomada de consciência vocacional ou profissional.

É esperado que a orientação escolar se possa tornar uma prática mais global. A orientação escolar e profissional é pois, um processo de ajuda, de carácter mediador e cooperativo, entre o profissional preparado teoricamente e tecnicamente e um sujeito, ou grupo de sujeitos, que usufruem deste auxílio na elaboração e construção do seu projeto de vida (conhecimento do seu processo de escolha, autoconhecimento, conhecimento do mundo de trabalho, entre outros aspetos).

A orientação escolar e profissional poderia ser mais útil, efetiva e eficaz caso os SPO trabalhassem de acordo com uma política geral para este setor, sendo estes serviços dotados de meios técnicos e humanos que se revelassem os mais eficientes possíveis, verifica-se ainda que uma articulação entre ME e MT poderia ser uma mais-valia para a prática da orientação escolar e profissional.

6. Implicações futuras

Falar dos SPO remete erradamente para a ideia que se trata de algo separado, que pode ser feito por diferentes profissionais, como os antigos técnicos de orientação. A intervenção vocacional e profissional é intervenção psicológica que auxilia, tal como todos os outros tipos de intervenção psicológica em contexto escolar, para a promoção do desenvolvimento e do bem-estar dos estudantes e para a promoção da melhoria das interações educativas. Da visão geral obtida com esta investigação, emerge o impacto que a orientação escolar e profissional poderá ter na formação/ percurso escolhido pelo estudante.

Segundo Campos (1992, p.12) não é recorrendo ao dicionário de palavras e alinhando uma série delas que se produzem frases significativas; também não é recorrendo ao catálogo das atividades e alinhando uma série delas, ao longo de semanas, que é legítimo esperar algo de consequente. Num e noutro caso, têm de estar subjacentes regras de produção quer seja de frases com sentido quer seja de uma intervenção de orientação significativa para as pessoas.

Na atualidade, com mercados de trabalho extremamente exigentes, elevadas taxas de desemprego, fenómenos de emigração, entre outros fatores, são aspetos para os quais o

estudante deve ser sensibilizado, auxiliado, encaminhado em todo o seu percurso escolar. Assim, os SPO podem em conjunto ajudar o estudante a traçar o seu percurso, podendo este ser o mais bem-sucedido possível.

As opiniões manifestadas pelos estudantes são reveladoras de um grupo preocupado com o seu futuro, querendo decifrar as suas potencialidades, são capazes de contribuir quando questionados e dispostos a superar dificuldades e obstáculos com a ajuda dos técnicos, nos quais depositam confiança e muitas vezes esperança.

Consideramos importante e com implicações futuras a investigação junto de estudantes e técnicos de que forma é realizada a orientação escolar e possibilidade desta corresponder mais às expectativas do estudante, tornando-se esta prática mais efetiva e indo ao encontro das expectativas formuladas pelos estudantes. Seria ainda importante analisar as questões de resposta aberta, que podem completar em conteúdo os dados quantitativos obtidos neste estudo.

Perspetivando a orientação vocacional como uma gama de tarefas, que inclui o pedagógico e o psicológico, em nível de diagnóstico, de investigação, prevenção e a solução da problemática vocacional dos jovens (Bohoslavsky, 2007), o presente estudo permitiu retirar algumas ilações acerca da perspetiva dos próprios jovens acerca deste processo. Pode constatar-se que apesar da importância reconhecida destes serviços na orientação e suporte na escolha de um caminho vocacional, há ainda lacunas a colmatar, nomeadamente na adequação das práticas ao nível do percurso de cada jovem, que é idiossincrático e único, de forma a prestar suporte e orientação a todos e a cada um, no meio escolar.

Algumas práticas poderiam ser desenvolvidas ao nível da atuação do(a) psicólogo(a) escolar, tais como: contribuir com a construção e manutenção de uma escola democrática; desenvolvimento de um trabalho coletivo e solidário; ampliar a participação da comunidade na escola; auxiliar na escolha de materiais didáticos que estimulem o pensamento crítico e criativo dos estudantes, tal como sugerido por Meira (2000).

Todas as “ambições” que visem um maior envolvimento entre todos os elementos que compõe a comunidade escolar (professores, estudantes, pais, técnicos especializados, entre outros) serão certamente uma mais-valia na construção de escolas mais justas, equitativas, democráticas onde os estudantes poderão percorrer o seu caminho enquanto estudantes e enquanto profissionais do futuro.

Estudo 2

A Psicologia Escolar em Portugal: Atuação do(a) Psicólogo(a) Escolar

“A participação do psicólogo escolar está no cotidiano da escola (...) onde poderá estabelecer novas formas de olhar os alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas. (...) O psicólogo escolar pode criar junto à comunidade escolar uma estratégia de intervenção colaborativa onde todos têm influência sobre o aluno, assim como sofrem influência mutuamente.”

(Andrada, 2005, p.199)

1. Introdução

A Psicologia Escolar propõe-se intervir ao nível da família, da escola, e outras instituições. Este profissional atua ao nível do processo ensino-aprendizagem, procurando ainda contribuir para o desenvolvimento global do estudante. Destacam-se alguns tipos de intervenção (Barros de Oliveira, 2005):

- Individual ou em grupo;
- Contextos formais ou informais;
- Aspectos estruturais ou relacionais;
- Diversas faixas etárias;
- Primária ou remediativa;
- Ao nível desenvolvimental.

O(A) psicólogo(a) escolar deve ocupar-se da Psicologia individual, Psicologia de grupo e/ou investigação. Deverá exercer uma ação preventiva promocional:

- Educação para a saúde;
- Educação afetivo-sexual;
- Prevenção das toxicodependências.

Deste modo, a intervenção dos(as) psicólogos(as) escolares no Brasil tem por base três modalidades de atuação (Rebello de Souza, 2010):

- Clínica, que pode incluir avaliação e intervenção clínica;
- Institucional, que pode incluir projetos, reuniões com professores e questões que envolvam a comunidade em geral;
- Clínica e institucional, que envolve atividades de ambas as modalidades.

Castillo e colaboradores (2014) destacam a vasta extensão das práticas que o(a) psicólogo(a) escolar pode exercer numa escola. Na Conferência acerca do Futuro da Psicologia Escolar (2012 citado por Castillo et al., 2014) foi abordado o papel do(a) psicólogo(a) escolar como líder nos esforços para fomentar a evolução da escola, no geral, através do desenvolvimento de competências para prestar suporte aos serviços escolares, ao nível académico, comportamental e instrução sócio-emocional; colaborativo e de consultoria; serviços de saúde mental na escola; agente de mudanças nos sistemas.

Burns (2013) refere a importância da Teoria dos Sistemas Ecológicos na prática do(a) psicólogo(a) escolar no quotidiano das escolas, em todos os domínios, nomeadamente ao nível dos projetos. Um exemplo dado pelo autor está relacionado com um programa de *bullying* baseado nesta teoria, em que é fornecido um mecanismo que se foca nos sistemas e que afeta positivamente a vida de mais estudantes. Ao mesmo tempo, fornece ainda maior profundidade na abordagem com cada jovem envolvido no programa de intervenção. O autor refere ainda que, quer na avaliação, quer na intervenção com estudantes ou outros profissionais da escola, é fundamental ter em conta as variáveis que rodeiam o indivíduo. O autor refere ainda a participação ativa de todos na resolução dos problemas de cada aluno, já que a escola é um contexto repleto de sistemas que se interligam a todo o momento (Burns, 2013).

A importância da recolha sistemática de informação sobre os serviços de Psicologia Escolar é reconhecida a nível nacional e internacional como crucial para o desenvolvimento da Psicologia Escolar (Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford, & Hall, 2002). Assim, pretende-se analisar qual a perspetiva dos(as) psicólogos(as) escolares acerca de questões primordiais no exercício da sua atividade profissional, como: o papel e função que exercem na escola onde trabalham/ trabalharam, as dificuldades e oportunidades, as forças para ultrapassar os obstáculos, o trabalho em equipa e a sugestão de medidas para melhorar a atuação do(a) psicólogo(a) escolar em Portugal.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 58 psicólogos(as) escolares que exercem a sua atividade profissional em escolas portuguesas, selecionados através de um processo não probabilístico,

a partir de uma base de dados onde constam psicólogos(as) escolares portugueses. Dos participantes, 55 eram do sexo feminino (94,8%) e 3 do sexo masculino (5,2%). Relativamente ao grau académico, 56,9% dos participantes concluíram o mestrado ($n = 33$), 22,4% referiram ter uma pós-graduação ($n = 13$), 13,8% possuem o grau de licenciatura ($n = 8$), e 6,9% têm o doutoramento ($n = 4$).

No que concerne aos anos de exercício da atividade de Psicologia, 10 psicólogos(as) escolares exercem esta atividade num período de 1 a 5 anos, 27 exercem num período entre 5 e 10 anos, 18 entre 10 e 15 anos, 2 entre 15 a 20 anos e apenas 1 participante exerce à 20 ou mais anos.

De acordo com o número de escolas em que exercem a sua atividade profissional, 15 referem apenas uma escola, 15 referem duas escolas, 5 referem três escolas e 23 referem quatro ou mais escolas (39,7%).

2.2. Instrumento

Elaborou-se uma entrevista semiestruturada para psicólogos(as) escolares, tendo como objetivo explorar os papéis e as funções do(a) psicólogo(a) escolar nas escolas portuguesas (anexo 2). A entrevista foi desenvolvida tendo por base a literatura da área (Carvalho, 2012; Menezes et al., 2007; Rebello de Souza, 2010; Abreu, 2008; Fagan & Wise, 2007; entre outros).

A entrevista é constituída, primeiramente, por uma caracterização demográfica e, de seguida, por 12 questões, 9 das quais de resposta aberta e 3 de resposta fechada. Tal permite explorar de forma mais aprofundada a perspetiva e o desempenho da atividade profissional dos participantes. De seguida, serão discutidas as questões que compõem a entrevista de forma a demonstrar a sua pertinência no contexto deste estudo.

A questão 1 foi elaborada tendo como objetivo perceber qual o público-alvo da atuação do(a) psicólogo(a) escolar. São vários os autores (Carvalho, 2012; Menezes et al., 2007; Rebello de Souza, 2010) que destacam a importância de uma intervenção sistémica quando falamos da intervenção do(a) psicólogo(a) escolar, não se devendo restringir apenas e unicamente aos alunos, enquanto público-alvo, mas também à comunidade envolvente (professores, assistentes operacionais, diretores, encarregados de educação) (Castillo et al., 2014).

A questão 2 pretendia perceber quais as principais áreas de intervenção dos(as) psicólogos(as) escolares em Portugal, tendo por base três modalidades de atuação (Rebello de Souza, 2010): clínica, que pode incluir avaliação e intervenção clínica; institucional, que pode incluir projetos, reuniões com professores e questões que envolvam a comunidade em geral; e, clínica e institucional, que envolve atividades de ambas as modalidades.

Dada a importância de avaliar o impacto e os resultados dos serviços prestados por psicólogos(as) escolares (Abreu, 2008; Mendes et al., 2014), a questão 3 tem como objetivo perceber quais os contributos do(a) psicólogo(a) escolar.

São vários os autores (Bisinoto et al., 2010; Barros de Oliveira, 2005) que destacam a importância de projetos desenvolvidos em parceria nas escolas. A questão 4 foi desenvolvida com o objetivo de perceber se os(as) psicólogos(as) escolares desenvolvem projetos nas escolas, em que âmbito os desenvolvem e a que público-alvo se destina.

A questão 5 foi elaborada para perceber quais os principais desafios e obstáculos que os(as) psicólogos(as) escolares se deparam na sua prática profissional. De facto, são vários os estudos que referem as dificuldades com as quais se defronta o(a) psicólogo(a) escolar no seu contexto de trabalho (Menezes et al., 2007; Rebello de Souza, 2010; Vinca et al., 2013).

A questão 6 foi elaborada para perceber se os(as) psicólogos(as) escolares contam com algum tipo de apoio para lidar com os desafios e obstáculos com que se deparam. Pretende-se averiguar se os outros intervenientes na educação (professores, diretores) constituem um apoio nas questões relacionadas com os alunos.

Vários autores (Fagan & Wise, 2007; Menezes et al., 2007) destacam a atuação do(a) psicólogo(a) num processo multidisciplinar, em que as decisões relativamente aos alunos devem ser tomadas em equipa. Assim, foi criada a questão 7 para perceber se há espaço de discussão de práticas com outros profissionais nas escolas portuguesas.

Muito do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar acontece em equipas com outros profissionais (Fagan & Wise, 2007). No entanto, esta nem sempre é uma realidade, sendo muitas vezes a tomada de decisão do(a) psicólogo(a) realizada de forma individual. Dada a importância do trabalho em equipa, formulou-se a questão 8 para perceber se os(as) psicólogos(as) escolares se consideram membros de uma equipa multidisciplinar na(s) escola(s) em que exercem a sua atividade profissional.

Sendo que em Portugal a Psicologia Escolar carece de uma investigação mais profunda e de referencial teórico-prático que oriente a prática profissional dos(as) psicólogos(as) escolares, surge a necessidade de identificar e divulgar situações e projetos bem-sucedidos/boas-práticas. Desta forma, criou-se a questão 9.

A questão 10 foi elaborada tendo como objetivo compreender as alterações que os(as) psicólogos(as) escolares gostariam de implementar na sua prática profissional, podendo estas contribuir como possíveis sugestões para práticas futuras.

Sendo a Psicologia Escolar uma área da Psicologia que tem sido alvo de investigação e profunda exploração, cabe ao psicólogo(a) escolar estar atento e em constante procura de conhecimento (Menezes et al., 2007). Assim, formulou-se a questão 11 para perceber se os(as) psicólogos(as) escolares têm acesso a formação/congressos/simpósios/palestras.

Dada a importância de perceber a perspetiva dos(as) psicólogos(as) escolares relativamente às medidas do Ministério da Educação a nível institucional, que têm influência direta sobre o seu campo de atuação, formulou-se a questão 12 para compreender quais as medidas que os(as) psicólogos(as) escolares consideram importantes para a afirmação e evolução da Psicologia Escolar nas escolas portuguesas.

2.3. Procedimentos

O instrumento foi alvo de pré-teste, com uma psicóloga escolar, com uma vasta experiência na área. O objetivo foi identificar eventuais problemas em contexto real, sendo fundamental a colaboração deste participante para verificar a relevância, a clareza e a compreensão das questões a aplicar posteriormente. Assim, este procedimento permitiu realizar algumas alterações na estrutura da entrevista, ao nível da formulação e da ordem das questões e ainda no acréscimo de questões que não tinham sido previamente contempladas.

Foram selecionados psicólogos(as) escolares portugueses de uma base de dados, onde constam psicólogos(as) escolares que exercem a sua atividade numa escola portuguesa. Após esta seleção, o primeiro contacto foi realizado via *e-mail* com vista a averiguar a receptividade dos(as) psicólogos(as) escolares em participar na investigação, onde constava ainda o endereço eletrónico relativo à entrevista, onde os participantes poderiam proceder à sua resposta. A entrevista foi desenvolvida através de uma plataforma *online*, o Google docs. Os participantes foram previamente informados no *e-mail* sobre os objetivos do estudo, tendo

sido questionados sobre a possibilidade de participação, bem como garantida a confidencialidade e o anonimato das suas respostas.

2.4. Tratamento de Dados

Os dados foram recolhidos e analisados através de uma metodologia mista. As questões abertas foram analisadas através do programa de análise qualitativa NVIVO, de forma a explorar com profundidade as temáticas em análise neste estudo. O facto de a entrevista ser constituída por perguntas abertas e fechadas permite uma análise mais completa. As questões fechadas foram analisadas diretamente através do Google docs, através da contagem das frequências e da elaboração de gráficos. De facto, uma metodologia mista na recolha e análise dos dados permite obter um quadro de respostas mais quantitativas, no caso das questões fechadas, e uma exploração mais profunda e idiossincrática da perceção dos participantes das temáticas em estudo, no caso das questões abertas.

Ainda relativamente às questões abertas, foi utilizada a análise de conteúdo com o objetivo de explorar em profundidade as respostas dos(as) psicólogos(as) escolares relativamente aos aspetos fundamentais no desempenho da sua atividade profissional em Portugal. Tal permitiu compreender a idiossincrasia dos testemunhos recolhidos, fornecendo uma visão mais completa da realidade da Psicologia Escolar em Portugal. Deste modo, as respostas obtidas através da entrevista foram analisadas segundo a metodologia de Bardin (2006). A primeira etapa foi realizada: a pré-análise dos dados, em que se procedeu à sua leitura flutuante, à formulação de hipóteses e objetivos e à elaboração de indicadores. O segundo passo, relativo à exploração do material teve por base a criação de categorias e subcategorias para cada variável, tendo por base uma análise categorial (agrupamento dos dados em categorias e/ou subcategorias) e frequência (contagem das frequências associadas a cada categoria e/ou subcategoria) relativas às questões que compõe a entrevista. O objetivo foi decodificar as mensagens dos participantes. A análise teve como orientação as respostas tendo como linha de orientação as categorias previamente formuladas no NVIVO, sendo que a análise do discurso dos participantes permitiu elucidar os indicadores elaborados. Procedeu-se ainda a um acordo inter-juízes, com a participação de três juízes, relativamente à análise das questões abertas. O último passo relativo ao tratamento e interpretação consta na discussão, dando lugar à análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

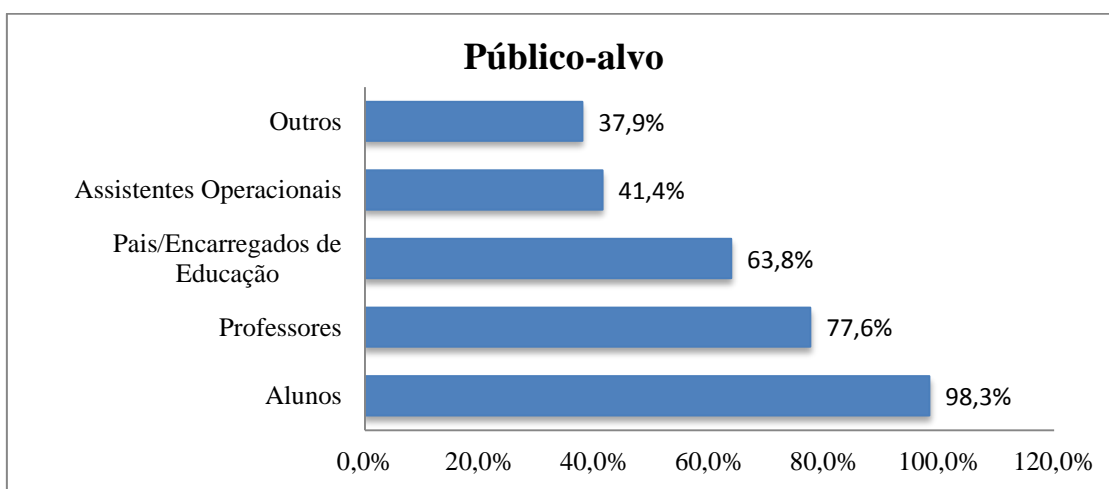
3. Resultados

De seguida, serão apresentados os resultados.

Quanto ao nível de ensino em que exercem a sua atividade profissional, os participantes referiram:

- Pré-escolar (56,9%);
- 1º Ciclo (62,1%);
- 2º Ciclo (58,6%);
- 3º Ciclo (39,7%);
- Ensino Secundário (55,2%);
- Educação Especial (50%);
- Outros (10,3%).

Gráfico 3. Público-alvo da intervenção dos psicólogos escolares participantes

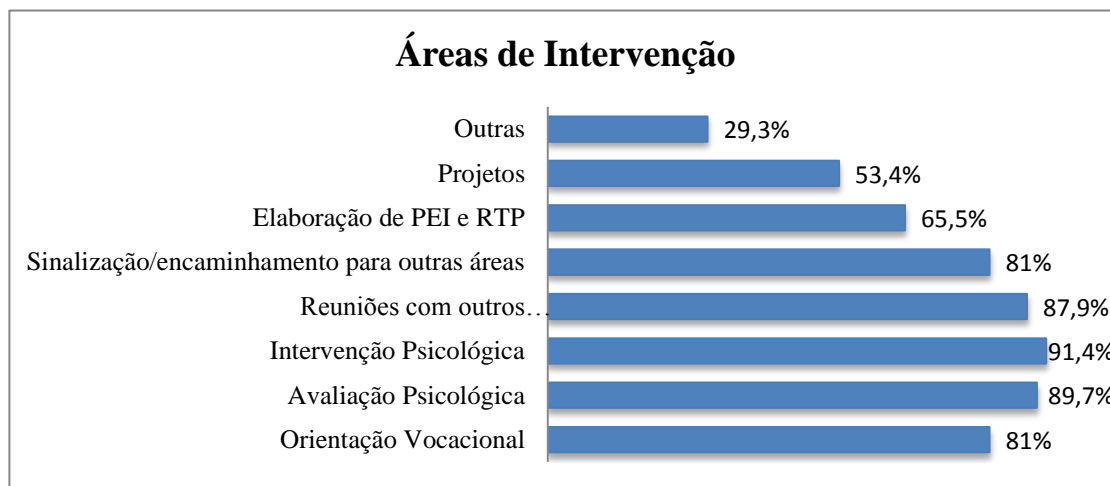


No que diz respeito ao público-alvo com o qual exercem a sua atividade (gráfico 1), a maioria referiu os alunos (98,3%), 77,6% referiram os professores, 63,8% os pais e encarregados de educação, 41,4% assistentes operacionais e 37,9% referiram outros.

Colocando o foco nas *áreas de intervenção* do(a) psicólogo(a) escolar da sua atividade profissional, esta questão foi formulada tendo por base 8 opções de resposta. Ao quantificar esta variável pretendeu-se obter uma maior e mais objetiva compreensão do desempenho da Psicologia Escolar nas escolas portuguesas. Note-se que no estudo 4 foi realizada uma análise

qualitativa das atividades exercidas por dois psicólogos escolares. Deste modo, e apesar das limitações ao nível da dimensão amostral em ambos os estudos, unir a análise quantitativa à análise qualitativa permite traçar um quadro mais realista das áreas de intervenção que pautam o trabalho desenvolvido pelos psicólogos(as) escolares nas escolas portuguesas.

Gráfico 4. Áreas de Intervenção dos psicólogos escolares participantes



Analisando o gráfico 2 podemos observar a distribuição das respostas dos participantes, em que a maioria dos participantes refere que a maioria das áreas de intervenção enunciadas consta na sua atividade profissional no quotidiano das escolas. De facto, e de acordo com o que foi referido pelos participantes ao longo das entrevistas, estes deparam-se com uma vasta gama de necessidades da comunidade educativa, levando ao desempenho de várias tarefas no exercício da sua prática profissional. As áreas de intervenção mais referidas são: *intervenção psicológica* (91,4%), *avaliação psicológica* (89,7%), *reuniões com outros profissionais/encarregados de educação* (87,9%), *orientação vocacional* (81%), *sinalização/encaminhamento para outras áreas* (81%), *elaboração de PEI e RTP* (65,5%), *projetos* (53,4%) e *outras* (29,3%).

É possível assim constatar que a grande maioria dos(as) psicólogos(as) tem como áreas de intervenção, que foram as mais referidas pelos participantes, a intervenção psicológica, a avaliação psicológica e a orientação vocacional. Não obstante, é de referir as reuniões com outros profissionais, a elaboração de PEI e RTP e ainda os projetos desenvolvidos na comunidade educativa como um indicador da ampliação das atividades desenvolvidas por este

profissional num sistema tão vasto como é a comunidade educativa. Os projetos integram palestras, ações de formação para encarregados de educação e professores e planos de intervenção em turmas, o que evidencia o seu papel na dinamização e motivação da comunidade escolar.

Sendo o(a) psicólogo(a) escolar um elemento que deve ser dinamizador e em constante interação com a comunidade escolar, os participantes tiveram a oportunidade de referir os *projetos* desenvolvidos numa questão aberta. A maioria refere palestras de prevenção e educação como atividades proeminentes no exercício da sua atividade profissional nas escolas, tendo subjacentes temáticas como: educação para a sexualidade, *bullying*, violência no namoro, prevenção psicossocial, prevenção do risco e abandono escolar, literacia em saúde mental, projeto de saúde escolar e PRESSE. A promoção das potencialidades dos alunos e a orientação vocacional constituem projetos de destaque. É de referir como exemplos de projetos para a promoção dos alunos: projeto “todos juntos a ler” e projeto de educação para a carreira, projeto para alunos portadores de dislexia, projeto p’los trajetos da vida, entre outros. O desenvolvimento de projetos com a comunidade foi também referido pelos participantes, nomeadamente, na articulação com membros da comunidade escolar e outras parcerias. Como refere o sujeito 25 é fundamental a existência e a sinergia numa “(...) equipa multidisciplinar com diferentes agentes da comunidade de forma a trabalhar o aluno e/ou as famílias como um todo e para não existirem agentes diferentes a desenvolverem o mesmo trabalho”. Outro dos projetos referidos incide sobre a formação para professores, pais e estudantes, como por exemplo: ações de sensibilização de formação, curso de educação parental, entre outros.

Após a análise das áreas de intervenção e dos projetos desenvolvidos pelos(as) psicólogos(as) escolares participantes, emerge a necessidade de analisar os seus *contributos* na comunidade escolar segundo a sua perspetiva (quadro 15).

Quadro 15. Contributos do psicólogo escolar

Categorias	Referências
Mediação/Bem-estar geral da comunidade	29
Orientação/Apoio/Motivação/Consultoria/Formação	32
Visão diferencia e multidimensional	12
Prevenção/Avaliação/Intervenção/Acompanhamento de alunos	24

O papel do(a) psicólogo(a) escolar mais referido pelos participantes foi *orientação, apoio, consultoria e formação aos elementos da comunidade escolar* ($n = 32$). O sujeito 50 refere a “ajuda na estruturação de planos de carreira como um contributo importante junto dos alunos”, referindo-se à orientação vocacional como uma área fundamental. Já o psicólogo 26 refere a importância de “promover o ajustamento de práticas parentais ajustadas às problemáticas identificadas”. O sujeito 6 refere ainda o “contributo fundamental ao nível do planeamento e formação de professores e assistentes operacionais”. É de referir, de forma mais abrangente, a perspetiva do(a) psicólogo(a) 15 que indica “a criação de oportunidades diferenciadas e percursos diversificados que conduzam ao sucesso educativo dos alunos” como um contributo fundamental do(a) psicólogo(a) escolar. Vinte e nove dos participantes referiram ainda como contributo o papel *mediador para o bem-estar geral da comunidade* ($n = 29$). Neste âmbito, o sujeito 26 refere a importância de “interligar toda a comunidade educativa entre si e com a comunidade envolvente (...)”. Vinte e quatro dos participantes atribuíram maior relevo à *avaliação, prevenção, intervenção, encaminhamento e acompanhamento de alunos com problemas diferenciados* ($n = 24$). Numa ótica de prevenção o sujeito 35 refere que “não só pelo acompanhamento de casos ou situações, ou pela orientação vocacional que é extremamente importante, mas também, pela prevenção que pode ser realizada através de vários métodos com técnicas seja por terapias de grupo, individuais, palestras ou sessões de esclarecimento”. O sujeito 50 destaca a importância de potenciar o “desenvolvimento integral do aluno”. Como refere o sujeito 27, a avaliação e intervenção psicológica complementam-se (“a avaliação psicológica é um contributo muito importante, nomeadamente para detetar algum atraso e assim orientar o aluno no processo de aprendizagem. Neste caso a intervenção pode colmatar falhas que poderiam prejudicar o seu rendimento a longo prazo”).

Na perspetiva de 12 dos participantes “além de todo o trabalho técnico enquanto psicólogo(a), contribuo com uma visão diferenciada sobre a organização e gestão escolar” (sujeito 24). Tal remete-nos para a categoria *visão diferenciada e multidimensional* ($n = 12$). É de destacar a importância de “o olhar técnico e ao mesmo tempo suficientemente distante das situações” (sujeito 55) num trabalho que é considerado “bastante vasto” (sujeito 40), num contexto com tantas questões diferenciadas como é a escola.

Relativamente aos *desafios e obstáculos* referidos pelos(as) psicólogos(as) escolares participantes no estudo, o objetivo subjacente à análise desta questão é perceber as

dificuldades com as quais se confronta o(a) psicólogo(a) escolar no seu dia-a-dia profissional. Assim, foram elaboradas 4 categorias, com as respetivas subcategorias (Quadro 16).

	Referências
Definição do papel e funções no seio da comunidade escolar	15
• Ideia pré-concebidas/expectativas em relação ao papel e intervenção do(a) psicólogo(a)	13
• Inserção numa equipa multidisciplinar na escola	2
Questões ao nível das condições de trabalho	69
• Deslocação entre escolas	1
• Falta de materiais de avaliação/instalações adequadas às necessidades	16
• Horários, carga horária e volume de trabalho	19
• Limitação dos recursos humanos	11
• Precariedade do trabalho e instabilidade profissional	22
Questões relacionadas com o exercício das suas funções nas atividades profissionais	34
• Envolver, motivar toda a comunidade educativa e potenciar o trabalho em rede	4
• Excesso de solicitações e diversidade das problemáticas e respostas adequadas	19
• Problemáticas associadas ao comportamento e sucesso e abandono escolar	5
• Questões éticas	3
• Outros	3
Questões relacionadas com outros membros da comunidade escolar	24
• Articulação com outros profissionais e entidades	6
•	
•	
•	

Quadro 16. Papel do psicólogo escolar

Como podemos observar no quadro 16, a categoria mais referida pelos(as) psicólogos(as) escolares é a categoria relativa às questões ao nível das condições de trabalho, destacando-se a precariedade no trabalho e instabilidade profissional, assim como os horários, a carga horária e o volume de trabalho. De facto, como refere o sujeito 22 os contratos temporários e as mudanças constantes de escola dificultam o estabelecimento de “(...) vínculos com os agrupamentos que permitam um trabalho eficaz e continuado”. Não obstante, são vários os(as) psicólogos(as) que destacam o trabalho a tempo parcial como um obstáculo significativo no desenvolvimento de projetos, no acompanhamento de alunos e no contributo relativamente à comunidade. “O horário de trabalho é reduzido relativamente ao volume de trabalho (...)” (Sujeito 40). Um dos obstáculos que mais se destacou diz respeito ao excesso de alunos que cada psicólogo(a) tem de acompanhar nas várias escolas do agrupamento,

denotando-se uma tendência para a contratação de apenas um(a) psicólogo(as) por agrupamento, como refere o sujeito 29 (“ falta de psicólogos(as) nas escolas, um por agrupamento, é totalmente inviável”). Revela-se ainda importante a referência de vários(as) psicólogos(as) à falta de materiais de avaliação e instalações adequadas às necessidades. Como refere o sujeito 26 (“a escola não possui uma única bateria de avaliação cognitiva, de desenvolvimento, ou outras (...) ausência de instalações adequadas às necessidades específicas de um processo de avaliação, como um local tranquilo, não sujeito a interrupções (...). No que concerne à categoria relativa às questões relacionadas com o exercício das suas funções nas atividades profissionais é de destacar a referência ao excesso de solicitações e diversidade das problemáticas e respostas adequadas. Tal como refere o sujeito 55 que “um dos maiores desafios é conseguir responder de forma efetiva e célere a todas as solicitações”, o que é corroborado pelo sujeito 31 ao referir que “é um grande desafio atingir um maior número de alunos porque tenho muitos mais alunos a quem gostaria de chegar”. Outros dos desafios referidos remete-nos para a subcategoria *envolver, motivar toda a comunidade educativa e potenciar o trabalho em rede*. “Um outro desafio é que todos os agentes educativos se tornem ativos nos processos e atividades, assim como concretizar todos os objetivos definidos em plano de atividades” (sujeito 55). É de referir que as questões éticas não foram consideradas como um obstáculo significativo pelos(as) psicólogos(as) participantes, sendo de referir a referência de um participante relativamente à “dificuldade por parte de alguns docentes em guardar sigilo (...)” (sujeito 10).

A categoria *questões relacionadas com outros membros da comunidade escolar*, esta foi dividida em 4 subcategorias que correspondem aos diferentes agentes intervenientes na comunidade escolar, tais como, os pais, professores, estudantes e outros profissionais e entidades. A maioria dos(as) psicólogos(as) referiu a disponibilidade e colaboração dos pais como dificuldade, como refere o sujeito 3 (“(...) falta de participação dos pais na vida escolar”). Relativamente aos estudantes, um dos psicólogos referiu a dificuldade/vergonha de se dirigirem ao psicólogo(a) quando necessário. Quanto aos outros profissionais e entidades destaca-se a dificuldade de articulação. “O obstáculo prende-se com os alunos aos quais não consigo dar resposta e tenho de encaminhar para outros locais, sabendo que muitas vezes não vão receber apoio, intervenção nesses locais” (sujeito 31).

Finalmente, a categoria *definição do papel e funções no seio da comunidade escolar*. Foram vários os(as) psicólogos(as) que referiram as ideias pré-concebidas e expectativas em

relação ao papel e à intervenção do(a) psicólogo(a) escolar. Denota-se “ (...) uma cristalização de alguns discursos na comunidade (...)”, havendo a necessidade de “ (...) desconstruir crenças em relação à ação do(a) psicólogo(a) em contexto escolar” (sujeito 47). É importante destacar a percepção do(a) psicólogo(a) na escola como um “ (...) bombeiro (...) ” (sujeito 1). Deste modo, um dos desafios referidos pelo sujeito 1 foca-se em “ (...) efetuar um trabalho que seja efetivo e reconhecido por todos”. A inserção numa equipa multidisciplinar na escola foi considerada por alguns psicólogos(as) como uma dificuldade, subjacente à falta de reconhecimento da importância do papel do(a) psicólogo(a) no sucesso dos estudantes.

Em suma, e após a exploração das dificuldades e dos desafios com os quais se confrontam os(as) psicólogos(as) escolares na sua atividade profissional revela-se fundamental identificar a existência/ausência de uma rede de apoio para ultrapassar os mesmos, remetendo-nos para a questão *apoio para lidar com os obstáculos*.

Deste modo, 13 psicólogos(as) escolares participantes referiram não contar com qualquer tipo de apoio para superar os desafios e obstáculos. Como refere o sujeito 31, “infelizmente os obstáculos que o(a) psicólogo(a) escolar encontra são difíceis de contornar (...) ainda não se afirmou e apesar de todos dizerem que o seu trabalho é importante, na realidade ainda não é dada assim tanta importância”. Não obstante, 29 dos participantes referiram contar com algum tipo de apoio, nomeadamente com: direção da escola ($n = 12$); outros(as) psicólogos(as) ($n = 6$); professores/auxiliares ($n = 5$); assistentes sociais/CPCJ ($n = 3$); câmaras/juntas/redes de parcerias com instituições locais ($n = 2$); OPP ($n = 1$). Assim, é de destacar o papel da direção da escola enquanto suporte para o(a) psicólogo(a) escolar, como refere o sujeito 22 “a escola é flexível com o meu horário para que eu o consiga gerir dentro das prioridades”. Relativamente ao suporte dos pares, os participantes que referiram este apoio destacam a discussão entre técnicos de Psicologia e o trabalho em equipa como um recurso fundamental para lidar com os desafios e obstáculos. Estes resultados destacam a dificuldade de articulação dos(as) psicólogos(as) e professores(as), uma vez que estes últimos apenas foram referidos por 3 participantes, sendo que um referiu a mediadora do agrupamento e um outro os assistentes operacionais como apoio.

Perante estes resultados surge a necessidade de analisar em que medida a escola representa um espaço de discussão, nomeadamente entre psicólogos(as) escolares e outros profissionais. Trinta e quatro dos sujeitos referiram que existe um espaço de discussão, enquanto 8 referiram a sua ausência.

Os técnicos mais referidos neste âmbito pelos(as) psicólogos(as) escolares foram os professores do ensino especial, seguindo-se os diretores de turma e a direção. Enquanto o psicólogo 1, refere que “(...) de forma mais ou menos formal a discussão é comum, assim como a troca de ideias com professores, educadores, professores do ensino especial e elementos da direção (...) e outros profissionais da área da Psicologia”. O psicólogo 16 refere que esta discussão é restrita a momentos como “(...) avaliação e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais”. É de referir “(...) o debate com outros profissionais como conselho diretivo e professores para dinamizar atividades com as turmas, (...) ajudar a compreender as necessidades pedidas ao gabinete e as formas de intervenção usuais (...)” (sujeito 9), como um exemplo elucidativo da importância do debate e da discussão entre o(a) psicólogo(a) escolar e os profissionais da comunidade educativa para o sucesso dos alunos. No entanto, outros(as) psicólogos(as) referem o “(...) trabalho individual” (sujeito 31) como uma prática comum salientando a ausência de um espaço de discussão aberto sobre as necessidades da escola.

A existência ou ausência de um espaço de discussão nas escolas tem subjacente uma questão fundamental que consiste *em que medida se considera um membro de uma equipa multidisciplinar na(s) escola(s) em que exerce a sua atividade profissional*. A maioria dos participantes considera-se um membro de uma equipa multidisciplinar na escola ($n = 37$). “Considero-me parte integrante e essencial na medida em que participo em reuniões e articulo informação com docentes/orientadores educativos de turma para promover uma rede de apoio sociofamiliar em casos individuais de alunos em acompanhamento psicológico e desenvolvo atividades em colaboração com os docentes e direção” (sujeito 10). Na perspetiva deste e de outros participantes existe, efetivamente, um trabalho em equipa multidisciplinar nas escolas em que o(a) psicólogo(a) escolar é parte integrante e fundamental. Tal é sustentado também pelo sujeito 15 (“na escola foi criada uma equipa multidisciplinar, constituída por diversos representantes da comunidade educativa, inclusive psicóloga que realiza ações preventivas e interventivas”). Não obstante alguns participantes referiram a participação em equipas essencialmente ligadas à educação especial, em que “o nosso papel é muito valorizado aqui (...)” (sujeito 6). Outros ainda referiram articulações ocasionais, nomeadamente com diretores de turma, encarregados de educação, CPCJ, centro social, direção executiva e outros serviços, quando as necessidades assim o exigam, não constituindo contudo uma equipa multidisciplinar. É de referir ainda que 15 participantes advogam não pertencer a uma equipa multidisciplinar. “Não existe equipa multidisciplinar, somos apenas psicólogos e professores”

(sujeito 52). O sujeito 27 remete-nos ainda para a forma como o papel do psicólogo ainda é percecionado em muitas escolas (“não me considerava um membro de uma equipa multidisciplinar pois o(a) psicólogo(a) escolar não era visto como um membro de uma equipa, mas um recurso em casos extremos”). Deste modo, e apesar das diferentes perspetivas, “(...) o trabalho em equipa é fundamental, todos juntos somos mais fortes e podemos fazer a diferença” (sujeito 1).

O passo seguinte consiste em compreender o que os(as) psicólogos(as) escolares mudariam na sua prática profissional. Tendo por base os inúmeros desafios referidos pelos participantes *a priori*, tal remete-nos para as mudanças que os(as) psicólogos(as) escolares gostariam de implementar/verem implementadas na sua prática profissional nas escolas. Trinta e um referiram a necessidade de algumas mudanças, sendo que apenas 8 não referiram a necessidade de mudanças. Um dos motivos para alguns dos sujeitos não terem referido a necessidade de mudança, é justificado pela concessão de que “(...) dentro das possibilidades e meios atuais não dá para muito mais (...)” (sujeito 29). Uma das questões mais sugeridas consiste em ter mais tempo para exercer e desenvolver um trabalho contínuo (“mudaria apenas ter horário completo (...) permitiria trabalhar mais e dar uma resposta ajustada”) (sujeito 8). De facto, a reduzida carga horária e o trabalho em contratos temporários foram apontados como um dos obstáculos mais significativos pelos(as) psicólogos(as) escolares anteriormente. Tal leva a que muitos participantes refiram a necessidade de “maior estabilidade profissional” (sujeito 51). Outra das necessidades apontadas refere-se ao facto de “(...) pais e professores precisam de saber comunicar melhor (...)”, o que leva o sujeito 11 a sugerir o desenvolvimento de “(...) programas de formação para professores para desenvolvimento de competências de gestão emocional com os seus alunos e as famílias e levaria o projeto de educação parental a todas as escolas”. De acordo com os resultados anteriores, ao indicarem as dificuldades dos(as) psicólogos(as) escolares em afirmarem qual o seu papel e funções nas escolas também esta questão foi apontada como uma mudança necessária (“acho que no futuro se tiver oportunidade vou tentar divulgar e fazer compreender os membros da comunidade escolar que o(a) psicólogo(a) escolar deve ser membro ativo no processo de aprendizagem dos estudos. Muitas vezes os(as) psicólogos(as) tem dificuldade em afirmar-se e essa é uma prática que deve ser melhorada”) (sujeito 27).

Quanto à necessidade de atualização e procura de novos conhecimentos no âmbito da Psicologia Escolar, os participantes referiram ter acesso a: formação (72,4%), palestras

(67,2%), simpósios/congressos (60,3%), investigação na área (53,4%) e outros (5,2%). É de notar que 13,8% referiram não ter acesso a qualquer destes meios de conhecimento no âmbito da sua atividade profissional.

Considerando a envolvente macro/institucional é importante analisar as medidas legislativas e institucionais que os(as) psicólogos(as) escolares gostariam de ver implementadas no âmbito da sua atividade profissional (quadro 17). Deste modo, as categorias elaboradas reforçam os resultados relativos à questão *desafios e obstáculos*. A maioria dos participantes referiu medidas ao nível das condições de trabalho ($n = 35$). Estas medidas contemplam: aumento dos(as) psicólogos(as) nas escolas ($n = 11$), horário, carga horária e volume de trabalho ($n = 4$), materiais de avaliação e instalações adequadas às necessidades ($n = 3$), promoção da estabilidade profissional e da carreira ($n = 7$). Como refere o sujeito 56 “em cada escola ter um(a) psicólogo(a) do quadro e no caso de grandes escolas ou escolas problemáticas, estas terem autonomia para contratarem mais técnicos para o nosso trabalho ter efetivamente ganhos reais”. Uma das medidas mais referidas foca-se na “definição dos moldes de contratação (...)” (sujeito 18) e “efetivação nas escolas” (sujeito 55). A definição do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar no seio da comunidade escolar, ao nível da legislação, foi outra das medidas referidas ($n = 20$). O psicólogo 53 advoga a necessidade de “medidas governamentais que obriguem à implementação a tempo inteiro de um ou mais psicólogos(as) em contexto escolar”. Assim como “é fundamental que o governo reconheça a sua importância, legislando em função da permanência deste serviço nas escolas. A forma como o sistema de ensino está organizado, desvaloriza a Psicologia em contexto escolar” (sujeito 40). Dada a importância das equipas multidisciplinares, referidas anteriormente, o sujeito 8 refere a importância da criação de “equipas multidisciplinares obrigatórias”. No que se refere a medidas relacionadas com o exercício das suas funções ($n = 12$), os participantes referiram: a disponibilização de mais formação ($n = 4$), a disponibilização de meios para a realização de projetos com a comunidade ($n = 6$) e o papel da OPP ($n = 2$). O sujeito 23 refere a importância da “(...) continuidade dos projetos ao longo do tempo (...)”. Neste âmbito, o sujeito 35 refere que “a Ordem dos Psicólogos e as instituições deveriam ter um maior papel (...) e uma equipa multidisciplinar na promoção de uma mente saudável, melhor qualidade de vida, não esquecendo que as nossas crianças e jovens são o nosso futuro”.

Quadro 17. Medidas legislativas e institucionais que os participantes gostariam de ver implementadas no âmbito da sua atividade profissional

Categorias/Subcategorias	Referências
Definição do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar no seio da comunidade escolar (legislação)	20
Medidas ao nível das condições de trabalho	35
• Materiais de avaliação e instalações adequadas às necessidades	11
• Horário, carga horária e volume de trabalho	4
• Aumento de psicólogos(as) escolares	3
• Promoção da estabilidade profissional	7
Medidas relacionadas com o exercício das suas funções	12
• Disponibilização de meios para a realização de projetos	4
• Papel da OPP	6
• Disponibilização de mais formação	2

Após a apresentação e análise dos resultados, o próximo capítulo irá destinar-se à discussão dos mesmos.

4. Discussão dos Resultados

A escola, enquanto contexto de ação do(a) psicólogo(a) escolar deve ser perspectivada de forma sistémica (Carvalho, 2012) e institucional (Rebello de Souza, 2010), envolvendo não apenas os estudantes, mas toda a comunidade educativa. Menezes e colaboradores (2007) advogam que esta nem sempre é a realidade das escolas portuguesas, já que muitas vezes o contacto entre o(a) psicólogo(a) escolar e os professores é restrito no contexto escolar, limitando-se muitas vezes a reuniões pedagógicas e realização de projetos. Rebello de Souza (2010) refere a mesma dificuldade, mas relativamente à interação do(a) psicólogo(a) escolar com assistentes operacionais. No entanto, a intervenção do(a) psicólogo(a) escolar deve incluir os sistemas de proximidade, numa perspetiva reforçada pela interação (Lewin, 1946) e multidisciplinariedade (Menezes et al., 2007) da interação com professores, com outros profissionais da escola e com as famílias. Neste estudo, os participantes referiram que a sua intervenção tem como público-alvo, não apenas os alunos, como outros intervenientes referidos, o que remete para uma intervenção multidisciplinar na intervenção da maioria dos(as) psicólogos(as) participantes.

Relativamente às áreas de intervenção, esta é uma área amplamente discutida no panorama científico da Psicologia Escolar, revelando as dificuldades de definição do papel e

funções do(a) psicólogo(a) escolar no contexto escolar português. Os(as) psicólogos(as) escolares participantes revelam o predomínio da avaliação e intervenção psicológica no seu quotidiano profissional. Tal é corroborado pelos resultados encontrados por Bisinoto e colaboradores (2010), ao referirem a predominância de uma intervenção remediativa e breve neste contexto. No entanto, Rebello de Souza (2010), no seu estudo com psicólogos(as) escolares no Brasil encontrou resultados distintos, em que a intervenção clínica foi menos referida, quando comparada com a formação de professores e assessoria às escolas.

A orientação vocacional foi referida como uma das áreas de intervenção mais destacadas, revelando a importância de uma ação de promoção das potencialidades dos alunos, em detrimento de uma perspetiva de superação de problemas e dificuldades encontradas no processo formativo do estudante (Bisinoto et al., 2010). A referência a reuniões com outros agentes da comunidade educativa (encarregados de educação, professores, diretores, coordenadores) remete para importância de fortalecer parcerias com a comunidade, nomeadamente, a família (NASP, 2015). Oliveira & Marinho-Araújo (2010) referem que a relação entre a escola e a família é pautada por alguns problemas na orientação dos pais sobre o que é melhor ou pior para os seus filhos, em que a falta de informação muitas vezes culmina no estabelecimento de relações com a escola em que estes assumem um papel de expectadores.

Denote-se que 60% dos sujeitos referiram já ter desenvolvido/estar a desenvolver um ou mais projetos com a comunidade educativa. Esta perspetiva é corroborada por muitos autores (Menezes et al., 2007; NASP, 2015). Relativamente aos projetos, os participantes destacaram as palestras de prevenção e promoção e educação e formação, sustentada no âmbito de uma ação preventiva promocional (Barros de Oliveira, 2005), em detrimento de uma ação remediativa (Bisinoto et al., 2010). Gutkin (2009) acrescenta ainda a importância de se substituir o modelo médico, em que a atividade predominante consiste na identificação e remediação da dificuldade, centrada na criança, por uma ação que contemple a Teoria dos Sistemas Ecológicos, considerando o indivíduo rodeado por contextos que se interligam entre si. É necessário focar na população escolar, em detrimento de fornecer serviços de remediação das dificuldades do indivíduo (Gutkin, 2009).

O estudo de Núñez e González-Pienda (2013) ilustra que a prática da Psicologia Escolar em Espanha se sustenta em áreas de intervenção similares às encontradas em Portugal, destacando-se apenas o serviço de planeamento familiar e uma prática de reflexão,

ensino e pesquisa que não foram referidos pelos participantes. Não obstante, importa salientar as diferenças não apenas entre Países ao nível do exercício da Psicologia Escolar, como às diferenças interindividuais entre psicólogos(as) escolares. Assim, é possível constatar que apesar da tendência para a avaliação/intervenção psicológica da atividade dos(as) psicólogos(as) escolares participantes, são evidentes os sinais do alargamento da sua atividade profissional para outras áreas de intervenção, promotoras de potencialidades dos agentes da comunidade educativa.

É importante perceber o papel e o contributo prestado por psicólogos(as) escolares, sendo o resultado destes estudos importantes para se projetar planos de ação para psicólogos(as) escolares mais eficazes e baseados na evidência (Mendes et al., 2014). Abreu (2008) considera que o(a) psicólogo(a) escolar, enquanto colaborador no desenvolvimento dos jovens, pode dar um contributo mais lato através de um espectro de ação mais alargado através da colaboração com professores e pais “(...) na organização de um conjunto de iniciativas centradas na prevenção do insucesso escolar ou, de forma mais construtiva, na promoção do sucesso educativo para todos”. No presente estudo, os resultados evidenciam que os(as) psicólogos(as) escolares participantes consideram que o seu maior contributo se foca no papel de prestação de apoio, consultadoria e formação a elementos da comunidade, seguindo-se o papel mediador para o bem-estar geral da comunidade. De facto, a consultadoria é referida como um papel importante nas áreas de intervenção dos(as) psicólogos(as), na medida em que os professores, alunos e encarregados de educação recorrem ao psicólogo(a) escolar para resolução de problemas e otimização de dificuldades que vão surgindo no contexto escolar.

É de referir que estes resultados não vão de encontro às áreas de intervenção referidas como predominantes, avaliação e intervenção psicológica, o que evidencia a discrepância entre o trabalho que é solicitado ao psicólogo(a) e aquele que este considera fundamental na sua ação no contexto educativo. A avaliação e intervenção psicológica, encaminhamento e acompanhamento, ao surgirem enquanto categoria menos referida ao nível dos contributos sugerem a abertura da conceção dos(as) psicólogos(as) escolares quanto à sua atividade profissional. É dado, assim, destaque ao apoio prestado aos estudantes, mas também à consulta com aos professores, diretores e outros profissionais, à formação, à promoção da participação da família na escola, de forma a melhorar não apenas o funcionamento da escola, como as suas práticas e políticas e colaborar com a comunidade no geral (Fagan & Wise,

2007; NASP, 2015), através de uma visão diferenciada e multidimensional, que deve contemplar o ambiente escolar mas também o quotidiano da comunidade para, assim, promover mudanças estruturais e coletivas (Machado, 2003).

No entanto, e apesar do contributo vasto do(a) psicólogo(a) escolar no contexto educativo, os participantes referem desafios e obstáculos que enfrentam no seu quotidiano profissional e que muitas vezes são entraves para o exercício da sua atividade de forma eficaz e eficiente. No estudo de Rebello de Souza (2010), os(as) psicólogos(as) destacaram como dificuldades: a falta de clareza quanto ao papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar na escola, salários baixos, representação da Psicologia Escolar como Psicologia clínica por parte dos professores e da comunidade e dificuldade em introduzir e sedimentar programas inovadores. No presente estudo, as dificuldades e obstáculos mais referidos focam-se em questões ao nível das condições de trabalho, nomeadamente a precariedade e instabilidade profissional, assim como a carga horária e o volume de trabalho. Outros estudos (Dinca et al., 2013; Mendes et al., 2014; Núñez & González-Pienda, 2013) também referem a insatisfação com as condições de trabalho como um entrave e um obstáculo no exercício da Psicologia Escolar, muitas vezes estimulado pela falta de legislação adequada à regulamentação dos seus direitos (Mendes et al., 2014). Neste estudo de Mendes e colaboradores, em 2014, é ainda referida a necessidade de recrutar psicólogos(as) escolares para as escolas, no sentido de evitar rácios degradantes entre psicólogo(a) escolar – aluno(a) nas escolas públicas. Neste estudo, os participantes referiram a existência de um(a) psicólogo(a) por agrupamento nas escolas onde lecionam. O excesso de solicitações e a diversidade das problemáticas e respostas adequadas apresenta-se como uma dificuldade que impede a implementação de intervenções adequadas às necessidades de cada aluno, assim como o seu seguimento. Ao nível da articulação com outros profissionais, os(as) psicólogos(as) participantes referiram a dificuldade dos encarregados de educação em ter disponibilidade para fortalecerem a sua participação na escola, de forma a estreitar esta ligação em prol do bem-estar dos estudantes. De facto, é de extrema importância a articulação entre os sistemas próximos aos alunos (Carvalho, 2012; NASP, 2015). Também a postura defensiva e individualista dos professores aparece como um entrave, sustentada também pelo estudo de Formosinho (2000). Tal como a investigação tem demonstrado (Menezes et al., 2007; Dinca et al., 2013), está patente ainda uma indefinição do papel, perfil e funções do(a) psicólogo(a) escolar. Os participantes apontaram as ideias pré-concebidas e as expectativas desadequadas a este nível, muitas vezes ainda relacionada com a saúde mental. Menezes e colaboradores (2007) destacam que o(a) psicólogo(a) ainda é

visto(a) como “um bombeiro” e que este não deve exercer Psicologia clínica nas escolas, nem executar tarefas fora do seu campo de atuação e do seu conhecimento científico. No entanto, na conceção de Psicologia Escolar pelo ISPA (2015) é contemplada a avaliação e intervenção psicológica, numa ação promotora do bem-estar dos estudantes. A inserção numa equipa multidisciplinar surge como um obstáculo, já que muitos sujeitos advogam que a comunidade educativa, nomeadamente, os professores não vêem o(a) psicólogo(a) escolar como um membro da equipa, mas como um recurso em situações de colaboração pontuais. Tal dificulta o exercício da atividade do(a) psicólogo(a) escolar, já que a extensão das suas funções e contributos que poderia dar à comunidade exige uma articulação com outros profissionais da comunidade educativa (Formosinho & Machado, 2009), numa intervenção que deve ser pautada pela sinergia entre os diferentes sistemas que rodeiam o estudante (Carvalho, 2012).

Perante estas dificuldades e obstáculos, os(as) psicólogos(as) referiram encontrar apoio e suporte na direção, para questões mais funcionais, e nos pares, para a discussão e partilha ao nível do exercício das suas atividades. A dificuldade na articulação com professores foi mais uma vez notada, não sendo considerados como um apoio significativo para lidar com os desafios com os quais se deparam. No entanto, a sua articulação seria fundamental para uma intervenção mais eficaz e capaz de ir ao encontro das necessidades dos estudantes (Fagan & Wise, 2007), já que o professor tem oportunidade de observar o aluno no contexto de sala de aula, e em interação com outros alunos da mesma faixa etária. Muitos dos participantes referiram o seu trabalho enquanto psicólogo(a) escolar numa escola como sendo solitário, dada a sua fraca representatividade e reconhecimento do seu papel no contexto educativo. Não obstante, é de notar que a maioria dos(as) psicólogos(as) escolares considera que a escola é um espaço de discussão, o que remete para a intervenção ativa dos(as) psicólogos(as) na discussão das temáticas e das problemáticas no quotidiano das escolas onde exercem a sua atividade profissional. Os professores do Ensino Especial foram apontados como elementos abertos e ativos na discussão com o(a) psicólogo(a) escolar, procurando articular interações. De facto, Rebello de Souza (2010) perspetiva a criação de um espaço reflexivo no interior da escola no qual seja possível o diálogo como sendo uma função do(a) psicólogo(a) escolar e a circulação de discursos, “(...) que favoreça uma prática educativa mais partilhada e discutida” (p.138).

Vários autores (Carvalho, 2012; Fagan & Wise, 2007; Menezes et al., 2007) destacam a atuação do psicólogo(a) num processo multidisciplinar, em que as decisões relativamente aos

alunos devem ser discutidas e tomadas em equipa. Em décadas passadas, a Psicologia Escolar era considerada quase que exclusivamente à educação especial – o que sustenta a facilidade na articulação com professores do ensino especial referida pelos participantes –, colocando no psicólogo(a) a tomada de decisões de forma individual. Atualmente, a tomada de decisão deve ser tomada em equipa, de forma a que cada membro represente uma peça do puzzle, que se interajam de forma ativa e complementar constituem um todo mais completo contribuindo para o melhor funcionamento da comunidade educativa (Fagan & Wise, 2007). Neste estudo, a maioria dos participantes considera ser um membro de uma equipa multidisciplinar, apesar de algumas fragilidades na afirmação e reconhecimento do seu papel e funções. É de notar que 15 psicólogos(as) escolares não se consideram membro de uma equipa multidisciplinar na escola onde exercem a sua atividade, o que nos remete para a dificuldade de reconhecimento do papel do(a) psicólogo(a). A adoção desta postura pelos profissionais é, segundo, alguns participantes, muitas vezes impulsionado por contratos a tempo parcial e ausência de efetividade, que dificultam o estabelecimento e fortalecimento do seu papel e funções nas equipas, diminuindo a sua representatividade e dificultando o seu contributo. Muitos destes participantes referiram articulações pontuais com professores, diretores de turma, com a CPCJ, quando necessárias, destacando mais uma vez o ensino especial como uma área em que o seu papel é reconhecido como necessário. Não obstante, é de notar que muitas vezes esta dificuldade de articulação não se restringe ao psicólogo(a), como ao funcionamento da escola no seu geral, já que os professores, na sua tradição individualista têm alguma dificuldade em conceber, programar e concretizar a interdisciplinaridade (Formosinho & Machado, 2009). Assim, é possível perceber que, segundo os(as) psicólogos(as) escolares participantes, uma intervenção multidisciplinar e ecológica e incluindo os vários agentes e contextos que rodeiam o estudante nem sempre é uma realidade nas escolas portuguesas, o que pode inibir a possibilidade de modelar e alargar o impacto das intervenções (Pereira et al., 2000). Como refere Sá (2012), as escolas de referência são as que dispõem não só de meios técnicos, mas as que dispõe sobretudo de mais meios humanos para intervir nas problemáticas.

Concetualizando a Psicologia Escolar como “um campo de atuação profissional do psicólogo(a) caracterizada pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido como um complexo de transmissão cultural e espaço de desenvolvimento da subjetividade” (Martinez, 2003, p.107), revela-se importante perceber a perceção dos participantes, enquanto profissionais desta área, relativamente:

- a) às mudanças que gostariam de implementar na sua prática profissional;
- b) às medidas que gostariam de ver implementadas a um nível macro-institucional com influência direta no seu campo de atuação profissional.

Primeiramente, é de notar que a maioria dos(as) psicólogos(as) escolares apontou algum aspeto a mudar, destacando-se a necessidade de mais tempo para exercer e desenvolver projetos e um trabalho contínuo nas escolas onde exercem a sua atividade profissional. Tal não é permitido pelas contratações anuais para exercer um trabalho parcial, dado o excesso de solicitações e atendimentos. De facto, a estabilidade profissional é apontada pela maioria dos participantes como uma mudança nuclear na sua área profissional. Também a articulação real com professores e encarregados de educação foi apontada como uma mudança necessária, o que vai de encontro aos obstáculos apontados pela maioria anteriormente.

Considerando a envolvente institucional, importa compreender quais as medidas que os sujeitos sugeriram para serem tomadas pelo Ministério da Educação, a um nível macro-institucional, com impacto direto na atividade profissional dos(as) psicólogos(as) escolares. As medidas ao nível das condições de trabalho foram as mais referidas e a promoção da estabilidade profissional, sustentando a insatisfação e a instabilidade evidentes nos(as) psicólogos(as) escolares. O aumento dos recursos humanos foi uma das medidas mais apontadas, dada a existência de um(a) psicólogo(a) por agrupamento. A definição do papel e funções através de legislação explícita e clara e medidas governamentais apresenta-se como outra das sugestões para desmontar expectativas desadequadas em relação ao psicólogo(a) escolar. Também Mendes e colaboradores (2014) defendem o avanço de uma declaração nacional que defina a especialidade da Psicologia Escolar, que não é atualizada há 20 anos. Esta deveria conter as diretrizes nacionais para a prática psicológica nas escolas, o papel e as funções dos profissionais desta área, considerando ainda obrigações éticas e legislação vigente para fornecer orientação e assistência aos profissionais, fomentando a qualidade, consistência e excelência dos serviços prestados no seu quotidiano nas escolas portuguesas (Mendes et al., 2014). Estes autores (2014) sugerem ainda como medidas que vão de encontro às mencionadas pelos(as) psicólogos(as) escolares que participaram neste estudo: fortalecimento da rede de profissionais; melhorar as políticas de emprego e condições dos(as) psicólogos(as) escolares; desenvolvimento do quadro político atual dos serviços de Psicologia Escolar a nível da legislação e estruturas de coordenação.

O fornecimento de mais formação aos profissionais foi também referido, para completar a formação de que dispõe (palestras, simpósios, investigação da área, entre outros). Menezes e colaboradores (2007) destacam a importância do(a) psicólogo(a) escolar estar atento e em constante procura de conhecimento, movido pelo autodidatismo (Martinez, 2003). A propósito da investigação na área, que é escassa em Portugal, Mendes e colaboradores (2014) referem que as escolas portuguesas não têm fomentado ou facultado tempo para os profissionais conduzirem investigação, que seria primordial no desenvolvimento e afirmação desta área da Psicologia.

5. Considerações Finais/ Conclusões

Ao longo deste trabalho de investigação, pretendeu-se traçar um quadro relativamente à realidade das escolas portuguesas, quando o assunto é a Psicologia Escolar, contemplando papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar, contributos, obstáculos encontrados, fontes de suporte, mudanças e medidas que gostariam de ver implementadas no seu campo de atuação profissional. O objetivo é, assim, contribuir para o exercício da Psicologia de forma mais homogénea e consistente, permitindo contribuir para colmatar a escassez de investigação na área em Portugal. Este estudo surge assim como um contributo não só para o(a) psicólogo(a) escolar, mas para redirecionar o olhar da comunidade educativa para a prática psicológica nas escolas. Após a revisão da literatura da área e a análise dos resultados recolhidos junto dos participantes foi possível concluir que:

1. Na conceção dos(as) psicólogos(as) escolares, há uma tendência para o predomínio da avaliação e intervenção psicológica como áreas de intervenção de destaque no seu quotidiano profissional. Não obstante, a ampla referência à orientação vocacional permite constatar uma inversão na prática, de uma ação remediativa para uma ação interventiva e promotora das potencialidades dos estudantes. Tal é sustentado ainda pela referência às reuniões com outros membros da comunidade escolar e aos projetos desenvolvidos e implementados neste âmbito, assim como a referência ao público-alvo como contemplando não só os estudantes, como os professores, encarregados de educação, assistentes operacionais, diretores, entre outros. Esta análise das áreas de intervenção presentes na atividade profissional dos(as) psicólogos(as) escolares portugueses revela sinais de abertura na conceção desta área da Psicologia, com implicações diretas na prática;

2. Colocando o foco nos contributos, a orientação, apoio, motivação, consultoria e formação foram os mais referidos pelos(as) psicólogos(as) escolares no seu papel nas escolas. A mediação para o bem-estar geral da comunidade foi também amplamente referida, destacando a intervenção mais alargada à comunidade;

3. Os obstáculos mais apontados centram-se ao nível das condições de trabalho, assim como as mudanças e medidas sugeridas assentam nestas questões, colocando em evidência a insatisfação dos(as) psicólogos(as) escolares relativamente aos moldes em que exercem a sua atividade profissional;

4. A dificuldade na definição do seu papel e funções e a dificuldade de articulação com outros profissionais nas escolas são dificuldades que constituem entraves ao desenvolvimento de um trabalho consistente e de qualidade. A escassez de psicólogos(as) escolares nas escolas e nos agrupamentos é uma das lacunas mencionadas.

5. A maioria dos(as) psicólogos(as) escolares considera fazer parte de uma equipa multidisciplinar, apesar de algumas dificuldades. É evidente que em muitos casos há uma articulação pontual e isolada do(a) psicólogo(a) com outros profissionais da escola, como um recurso, mas não como uma equipa articulada, dinâmica e interativa.

6. A um nível macro-institucional, as medidas mais sugeridas pelos participantes vêm reforçar o que já tinha sido referido anteriormente, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de estabilidade profissional e da carreira, nomeadamente a superação dos contratos anuais e a tempo parcial, que comprometem o desenvolvimento de um trabalho contínuo e sustentável, com boas repercussões para os estudantes e para a comunidade.

Estas conclusões permitem enfatizar a importância da Psicologia Escolar nas escolas e na melhoria das questões que envolvem a comunidade educativa, como um todo e incluindo os diferentes sistemas que rodeiam o estudante (Carvalho, 2012). De facto, enquanto membro ativo da comunidade educativa, o(a) psicólogo(a) escolar pode ter contributos fundamentais junto dos diferentes sistemas que compõem a escola. Não obstante, para integrar este “puzzle” que é a comunidade educativa é necessário que o(a) psicólogo(a) escolar seja reconhecido no seu papel e funções. Tal requer mudanças na forma de perspetivar a Psicologia Escolar, mas também medidas governamentais e legislação que esclareça estas questões e sedimente o papel deste profissional nas escolas.

A metodologia qualitativa, escolhida para a recolha e análise de dados permite obter uma maior profundidade e idiossincrasia nos discursos, na primeira pessoa, através das respostas às questões abertas da entrevista semiestruturada. Tal permitiu aceder a novas questões, que podem contribuir com dados novos para a investigação nesta área, que é escassa em Portugal.

Os resultados deste estudo constituem assim um passo na direção de fornecer um repto de orientação aos psicólogos(as) escolares, no exercício da sua atividade profissional. Tal será sustentado ainda pela criação de uma plataforma em colaboração com a OPP, para a definição de diretrizes e partilha de experiências e significados por profissionais desta área, contribuindo para a consistência, qualidade e excelência dos serviços prestados por estes profissionais nas escolas. No momento da entrega do presente trabalho de investigação, encontra-se a ser desenvolvida a plataforma *online*, em colaboração com a OPP e com vários investigadores no âmbito da Psicologia Escolar (anexo 4).

“Se analisarmos a importância da orientação psicológica na escola, verifica-se que dado o carácter sobretudo preventivo da atuação do(a) psicólogo(a) escolar, essa orientação merece cuidado, pois tem como meta principal o ajustamento do indivíduo, (...) a sua prática profissional envolve ação junto dos diretores, professores, orientadores e pais a fim de chegar a condições que favoreçam o desenvolvimento da personalidade do estudante (...)” (Novaes, 1980, p. 23). Apesar das limitações com que se deparam no exercício da sua atividade profissional no contexto educativo e da ausência de legislação que defina e suporte o seu papel e funções, os(as) psicólogos(as) escolares revelam um movimento de mudança que sustenta o seu papel na escola. De facto, apesar do predomínio de uma ação remediativa, há um esforço por parte dos profissionais no exercício da Psicologia ao nível da prevenção, do desenvolvimento de potencialidades e de forma sistémica, envolvendo todos os sistemas que constituem o contexto escolar (Gutkin, 2009).

Algumas medidas poderiam ser tomadas, nomeadamente ao nível legislativo, destacando-se a necessidade de estabilidade profissional e da carreira e de legislação que defina o papel e funções deste profissional, de modo a encontrar condições que sustentem o desenvolvimento de um trabalho que suprima as necessidades da comunidade escolar.

Deste modo, apesar de o caminho a percorrer no sentido de desvendar e conquistar o espaço na escola ser longo, é fundamental utilizar recursos, teorias e técnicas que contribuam

para provocar mudanças no processo de ensino, tendo por base que a investigação tem por finalidade também o domínio da ação no contexto em que os fenómenos acontecem (Lewin, 1946).

6. Implicações Futuras

Após a análise dos dados desta investigação, que permitem perceber o papel e funções da intervenção dos(as) psicólogos(as) escolares nas escolas e agrupamentos onde exercem a sua atividade profissional, é possível retirar algumas ilações, com implicações para a investigação e para a prática psicológica nas escolas.

Assim, investigações futuras poderão utilizar uma representatividade maior de participantes da população de psicólogos(as) escolares portugueses, contemplando elementos de várias regiões do País. Desta forma, será possível obter dados passíveis de ser generalizados, traçando um quadro mais elucidativo da intervenção destes profissionais nas escolas, assim como os obstáculos que enfrentam, os contributos que prestam e ainda as medidas que sugerem para a melhoria da sua prática profissional. Outros estudos poderão ainda aprofundar os projetos que são desenvolvidos nas escolas pelos(as) psicólogos(as) escolares, já que o seu desenvolvimento e implementação constituem uma área de intervenção fundamental envolvendo a comunidade educativa, no seu todo. Tendo por base as dificuldades apontadas pelos participantes, que destacam sobretudo as condições de trabalho e a instabilidade profissional, investigações posteriores poderão focar as necessidades e as medidas que estes profissionais gostariam de ver implementadas no seu campo de atuação profissional.

Sendo o objetivo deste estudo ter repercussão junto da comunidade educativa, este não poderia estar isento de implicações para a prática do(a) psicólogo(a) escolar, no seu quotidiano profissional. Apesar dos esforços no sentido de uma intervenção mais ativa, em detrimento de uma prática da Psicologia Escolar ligada à avaliação e diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, Burns et al. (2015), citando Reynolds (1975) destaca a importância de estratégias que “façam a diferença nas vidas da criança e não apenas predições acerca das suas vidas (p.15).

Perante um cenário de expectativas desadequadas e irrealistas face ao papel do(a) psicólogo(a) nas escolas – que frequentemente é visto como um “bombeiro” para auxiliar em

situações de crise –, surge a necessidade de redirecionar o olhar da comunidade escolar sobre a Psicologia na escola. De facto, é fundamental que este profissional seja reconhecido no seu papel e funções como um elemento ativo e fundamental na escola. Deste modo, revela-se fundamental, na conceção dos(as) próprios(as) psicólogos(as) escolares, alterar práticas e diretrizes, para que este seja assuma efetivamente um papel ativo, enquanto membro das equipas multidisciplinares. A este nível, a articulação com professores surge como um obstáculo, que deveria ser uma potencialidade para promover o sucesso dos estudantes, já que os professores são o sistema mais próximo dos mesmos.

A um nível macro-institucional, revela-se fundamental a revisão da legislação no âmbito da Psicologia Escolar, assim como a tomada de medidas governamentais para definir e ampliar o papel e funções do(a) psicólogo(a) na escola. Os(As) psicólogos(as) participantes, em consonância com a literatura da área, destacam a importância de proceder à contratação de mais psicólogos(as) e a trabalho a tempo integral para possibilitar o desenvolvimento e implementação de projetos e a execução de um trabalho contínuo, não só com os estudantes, como com a comunidade escolar, enquanto um conjunto de sistemas que devem funcionar em sinergia.

Estudo3

A Psicologia Escolar em Portugal: A Perspetiva dos Elementos da Direção da Escola

1. Introdução

“Para que haja uma maior especificidade das funções do(a) psicólogo(a) escolar é preciso conhecer a realidade total da escola, as perspectivas do que lá atuam, as suas necessidades, os seus problemas e as suas expectativas” (Oliveira & Bruns, 1993, p.41). Dada a importância dos diretores nas equipas técnicas das escolas, este estudo tem como objetivo “ouvir” a perspectiva dos mesmos em relação à atuação do(a) psicólogo(a) escolar junto da comunidade educativa.

Oliveira e Bruns (1993), no seu estudo com diretores em escolas, constataram que todos os diretores foram unânimes quanto à importância da presença do(a) psicólogo(a) nas instituições educacionais, nomeadamente na prevenção, avaliação e desenvolvimento psicoeducacional.

Também Sant’Ana (2008) constatou a importância que os diretores das escolas atribuíram ao papel do(a) psicólogo(a) escolar junto dos alunos, professores e encarregados de educação. Ainda segundo a autora, é fundamental destacar o papel do(a) psicólogo(a) numa participação ativa “dentro e fora das salas de aula” (p. 8). Também destaca o contributo multidimensional do(a) psicólogo(a) nas escolas, ao abranger os alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar. Os diretores participantes apontaram como contributos “esclarecer dúvidas” a outros profissionais na escola, “dar reforço”, “mostrar o caminho” (Sant’Ana, 2008). Apesar de serem bem definidas as atribuições do(a) psicólogo(a) no contexto educacional, o mesmo é visto pela comunidade educativa através do conhecimento popular de uma prática voltada a área clínica, ao diagnóstico e ao acompanhamento clínico de profissionais e alunos problemáticos ou com necessidades especiais. No entanto, no estudo de Oliveira e Bruns (1993) os diretores participantes consideraram que o(a) psicólogo(a) escolar poderia ter uma ação não apenas remediativa ao nível da avaliação e intervenção junto dos estudantes, mas também preventiva, englobando palestras e orientação para diversas temáticas. Estes destacaram ainda que a ação do(a) psicólogo(a) escolar deve englobar não apenas os estudantes, como os outros profissionais da escola, a família e a sociedade no geral.

Em suma, e apesar do reconhecimento do(a) psicólogo(a) escolar como um elemento que pode assumir um papel fundamental na escola, os estudos anteriores (Oliveira & Bruns, 1993; Sant’Ana, 2008) destacam a importância de se rever, especificar e ampliar a forma como este profissional é perspectivado no contexto educacional.

Assim, o presente estudo pretende perceber a perspetiva dos diretores escolares acerca da Psicologia na escola e do trabalho desenvolvido pelos(as) psicólogos(as) escolares, dada a importância destes profissionais nas escolas, enquanto intervenientes fundamentais no contexto escolar.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram nesse estudo oito diretores de escolas selecionados a partir de um método de amostragem não probabilística. Dada a dificuldade em aceder a este tipo de população, as entrevistas foram administradas a diretores de escolas segundo critérios de proximidade e disponibilidade. Quatro dos diretores entrevistados eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Relativamente ao grau académico, sete possuem o grau de licenciatura na área de ensino, sendo que um não referiu.

Relativamente aos anos de exercício da atividade de Diretor de Escola, 4 diretores exerceram esta atividade num período de 1 a 5 anos, um exerce no período entre 5 e 10 anos, e dois refere exerce há mais de 14 anos.

Todos referiram que a escola onde exercem a sua atividade possui psicólogo(a) a tempo integral ($n = 7$), sendo que apenas um referiu que este desempenha a sua atividade a tempo parcial.

Todos os participantes referiram que os(as) psicólogos(as) escolares dos respetivos agrupamentos se encontram em regime de contratação.

2.2. Instrumento

Foi elaborada uma entrevista semiestruturada para diretores escolares, tendo como objetivo explorar a sua perspetiva acerca do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar nas escolas onde exerce a sua atividade escolar (anexo 3). Esta foi elaborada tendo por base a entrevista realizada a psicólogos(as) escolares, no estudo 2, de forma a analisar os resultados obtidos através de ambos instrumentos e assim aceder a perspetivas diferentes sobre a mesma temática. O objetivo é, assim, traçar um quadro da realidade da Psicologia Escolar tendo por base óticas diferenciadas.

A entrevista é constituída por uma caracterização demográfica e por 3 questões de resposta fechadas e 7 questões de resposta aberta.

De seguida, serão discutidas as questões que compõem a entrevista.

Relativamente às primeiras três questões, é importante perceber o regime em que trabalham os(as) psicólogos(as) escolares das escolas em que os participantes são diretores.

A questão 4 foi elaborada com o objetivo de perceber qual os principais contributos do(a) psicólogo(a) escolar enquanto membro da comunidade escolar na perspetiva do diretor da escola.

Segundo alguns autores (Silva, 2009 citado por Sant’Ana, 2008; Fagan & Wise), o(a) psicólogo(a) escolar tem um papel ativo na articulação com outros profissionais no contexto escolar. A este nível, a questão 5 foca-se em perceber qual a perceção dos diretores das escolas acerca da participação dos(as) psicólogos(as) escolares como membros de equipas multidisciplinares. A opção “justifique” pretende identificar casos concretos da atuação do(a) psicólogo(a) escolar em equipa.

As questões 6 e 7 visaram perceber se o(a) psicólogo(a) escolar desenvolve algum projeto em parceria com outros membros da comunidade, fornecendo uma oportunidade de exploração dos projetos e iniciativas que são desenvolvidas na escola por estes profissionais. Barros de Oliveira (2005) refere a importância dos mesmos na promoção das potencialidades dos alunos.

Analisando as dificuldades e obstáculos com que se deparam os(as) psicólogos(as) escolares, destacam-se os relacionados com as condições de trabalho (Menezes et al., 2007). Sendo os diretores das escolas membros importantes nestas questões, a questão 8 pretende perceber quais os principais desafios e obstáculos que o(a) psicólogo(a) escolar encontra na sua prática profissional na ótica dos diretores escolares.

Com a questão 9 pretendeu-se averiguar se os(as) psicólogos(as) escolares contam com algum tipo de apoio por parte da direção da escola.

Finalmente, a última questão reveste-se de máxima importância, visto que se debruça sobre a perceção dos diretores das escolas relativamente às medidas que poderiam ser

tomadas para melhorar a prática dos(as) psicólogos(as) escolares. Estas poderão constituir-se medidas institucionais da própria escola ou medidas legais.

2.3. Procedimentos

Os participantes foram selecionados através de um método de amostragem não aleatório, por conveniência, de diretores escolares que exercem a sua atividade numa escola portuguesa. De facto, há uma dificuldade associada ao acesso a esta população. Após esta seleção, o primeiro contacto foi realizado via *e-mail* com vista a averiguar a receptividade diretores escolares em participar na investigação, onde constava ainda o endereço eletrónico relativo à entrevista, onde os participantes poderiam proceder à sua resposta. A entrevista foi desenvolvida através de uma plataforma *online*, o Google docs. Os participantes foram previamente informados no *e-mail* sobre os objetivos do estudo, tendo sido questionados sobre a possibilidade de participação, bem como garantida a confidencialidade e o anonimato das suas respostas.

Antes de mais, o baixo nível de adesão dos diretores das escolas contactados poderá constituir um indicador da forma como as questões da Psicologia Escolar são ainda perspetivadas pela comunidade educativa, pautada pela desvalorização e ausência de envolvimento nas questões que envolvem esta área.

2.4. Tratamento de Dados

Os dados foram recolhidos e analisados através de uma metodologia mista. As questões abertas foram analisadas através do programa de análise qualitativa NVIVO, de forma a explorar com profundidade as temáticas em análise neste estudo. O facto de a entrevista ser constituída por perguntas abertas e fechadas permite uma análise mais completa. As questões fechadas foram analisadas diretamente através do Google docs, através da contagem das frequências e da elaboração de gráficos. De facto, uma metodologia mista na recolha e análise dos dados, através da entrevista semiestruturada permite obter dados que demonstrem a expressão de algumas questões em números, mas também aprofundar testemunhos e aceder à realidade dos fenómenos, neste caso da Psicologia Escolar em Portugal na ótica dos diretores das escolas.

A análise de conteúdo tem como objetivo primordial explorar em profundidade as respostas dos diretores relativamente aos aspetos fundamentais no desempenho da atividade profissional dos(as) psicólogos(as) escolares nas escolas portuguesas. Tal permitirá

compreender a idiossincrasia dos testemunhos recolhidos, fornecendo uma visão mais completa da realidade da Psicologia Escolar em Portugal na ótica de elementos fundamentais no funcionamento e na tomada de decisão numa instituição escolar, os diretores.

Deste modo, as respostas obtidas através da entrevista foram analisadas segundo a metodologia de Bardin (2006). Primeiramente, procedeu-se à primeira etapa: a pré-análise dos dados, onde foi possível proceder à leitura flutuante dos dados, à formulação de hipóteses e objetivos e à elaboração de indicadores. O segundo passo, relativo à exploração do material teve por base a criação de categorias e subcategorias para cada variável, tendo por base uma análise categorial (agrupamento dos dados em categorias e/ou subcategorias) e frequência (contagem das frequências associadas a cada categoria e/ou subcategoria) relativas às questões que compõe a entrevista. O objetivo foi descodificar as mensagens dos participantes. A análise teve como orientação as respostas tendo como linha de orientação as categorias previamente formuladas no NVIVO, sendo que a análise do discurso dos participantes permitiu elucidar os indicadores elaborados. Procedeu-se ainda a um acordo inter-juízes, com a participação de três juízes relativamente à análise das questões abertas. O último passo relativo ao tratamento e interpretação consta na discussão, dando lugar à análise reflexiva e crítica.

3. Resultados

De seguida, serão apresentados os resultados.

No caso deste estudo, o facto de a amostra ser constituída por 8 elementos dificultou a elaboração de categorias para análise qualitativa frequencial. No entanto, a análise categorial das respostas permitirá compreender a conceção e a perspetiva dos diretores escolares participantes, enquanto elemento fundamental na comunidade educativa, relativamente ao papel do(a) psicólogo(a) escolar. É de destacar ainda o nível reduzido de adesão em participar neste estudo por parte dos diretores solicitados a colaborar.

Relativamente aos *contributos*, os diretores são unânimes quanto ao papel fundamental do(a) psicólogo(a) escolar ao nível a aprendizagem, sucesso e disciplina na escola. A orientação vocacional foi outro dos contributos referidos ($n = 6$), assim como a educação especial ($n = 6$), visto serem atividades mais desempenhadas e desenvolvidas. Foi ainda referido o contributo na avaliação, diagnóstico, referência e encaminhamento de alunos ($n =$

8), destacando um participante o papel do(a) psicólogo(a) escolar na gestão e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares para outros profissionais. Dois participantes destacaram o contributo deste profissional no enriquecimento da abordagem das equipas multidisciplinares, assim como o papel mediador para o bem-estar geral da comunidade ($n = 2$).

No que concerne ao reconhecimento do(a) *psicólogo(a) escolar como membro de uma equipa multidisciplinar* a maioria considera que estes profissionais integram as mesmas ($n = 6$). Como referem alguns participantes, o(a) psicólogo(a) escolar “(...) é o garante da articulação e aprofundamento de conhecimentos entre diretores de turma e famílias” (sujeito 2), assim como, “(...) articula com a equipa de educação especial, diretores/professores titulares de turma, gabinete de aluno...” (sujeito 4). No entanto, é de referir que um dos participantes considerou que apesar do(a) psicólogo(a) escolar integrar a equipa multidisciplinar, na sua perspetiva o trabalho deste profissional é mais restrito ao gabinete, não se envolvendo no trabalho de equipa (sujeito 1).

Relativamente aos *obstáculos*, todos os participantes apontaram as condições de trabalho, nomeadamente, o trabalho a tempo parcial e a necessidade de abranger agrupamentos de escolas, deparando-se com a “dispersão dos estabelecimentos de ensino que apoiam” (sujeito 7). O excesso de solicitações constitui outro dos obstáculos referidos pelos diretores participantes destacando a falta de recursos humanos nas escolas. “O psicólogo da minha escola tem um horário parcial (20 horas), o que o deixa muito limitado para um universo de 2000 alunos (...)” (sujeito 5). Foram ainda referidos como obstáculos a dificuldade em prestar apoio a toda a comunidade educativa e a exigência de abranger na sua intervenção alunos de vários níveis de ensino.

Quando questionados acerca do *apoio* recebido pelos(as) psicólogos(as) escolares, os participantes referiram estarem “abertos a dialogar e procurar o melhor para a nossa escola” (sujeito 1). Assim como, o apoio prestado ao nível de “(...) logística e autonomia para os critérios de prioridade ao atendimento/acompanhamento” (sujeito 4).

Quanto aos *projetos* desenvolvidos pelos(as) psicólogos(as) nas escolas, 4 diretores referiram ausência da implementação deste tipo de iniciativa, tendo dois participantes referido a orientação vocacional e outro o atendimento ao aluno e à família.

Tendo por base as dificuldades e obstáculos com que se deparam os(as) psicólogos(as) escolares na ótica dos diretores das escolas, as *medidas* sugeridas também se alicerçam ao nível das condições de trabalho, aumento dos recursos humanos e possibilidade de abranger a comunidade em geral. Como referiu o sujeito 3, “o rácio do número de psicólogos(as) nas escolas devia ser apurado mediante as necessidades de cada unidade orgânica, à semelhança do que já se faz com o número de docentes em educação especial”.

4. Discussão dos Resultados

A escola é um contexto constituído por vários sistemas, onde diferentes intervenientes têm o seu papel no funcionamento da mesma (Carvalho, 2012). Analisar a perspetiva dos diretores permite assim obter uma maior compreensão da forma como o(a) psicólogo(a) escolar é perspetivado no contexto escolar, ao nível do seu contributo, papel e funções, e de que forma essa perspetiva poderá constituir uma barreira ou um facilitador no desempenho da sua atividade profissional.

Segundo Sant’Ana (2008), é fundamental destacar o papel do(a) psicólogo(a) numa participação ativa “dentro e fora das salas de aula” (p. 8). De facto, os participantes destacam o contributo do papel do(a) psicólogo(a) no contexto escolar. No entanto, destacam o papel do(a) psicólogo(a) escolar ao nível da aprendizagem, sucesso e disciplina junto dos estudantes, seguindo-se a orientação vocacional, a educação especial e a avaliação, o diagnóstico, a referenciação e o encaminhamento de alunos, nomeadamente com dificuldades. Apenas dois participantes destacaram o contributo deste profissional no enriquecimento da abordagem das equipas multidisciplinares, assim como, o papel mediador para o bem-estar geral da comunidade. De facto, o contributo do(a) psicólogo(a) escolar deve primar pela multidimensionalidade, ao abranger os alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar (Carvalho, 2012).

No seu estudo com diretores (Sant’Ana, 2008), os participantes apontaram como contributos do(a) psicólogo(a) na escola: “esclarecer dúvidas” a outros profissionais na escola, “dar reforço”, “mostrar o caminho”. No presente estudo, ainda é evidente a primazia atribuída à avaliação e encaminhamento. Não obstante, é de destacar que estes resultados vão de encontro aos relatos dos(as) psicólogos(as) escolares no estudo 2 e em estudos anteriores

(Bisinoto et al., 2010) em relação às áreas de intervenção que pautam a sua atividade profissional no quotidiano das escolas.

No entanto, a orientação vocacional, a educação especial e o papel mediador para o bem-estar geral da comunidade revelam uma perspetiva mais abrangente e alargada do papel deste profissional na ótica dos diretores das escolas. Esta abertura na forma de perceber a Psicologia em contexto escolar é ainda reiterada pela referência a uma intervenção que deve abranger não apenas os estudantes, como outros profissionais da escola, a família e a sociedade em geral, tal como no estudo de Oliveira e Bruns (1993). Tal é ainda corroborado pelo facto de a maioria ter apontado reconhecer o(a) psicólogo(a) escolar como membro de uma equipa multidisciplinar.

Como obstáculos, os participantes referiram a dispersão das escolas que constituem os agrupamentos onde os(as) psicólogos(as) escolares exercem a sua atividade profissional, assim como o excesso de solicitações e o horário a tempo parcial que dificulta a intervenção, o que vai de encontro aos obstáculos reconhecidos pelos(as) psicólogos(as) no estudo 2. Assim, as medidas sugeridas neste âmbito pelos diretores participantes abordam maioritariamente o aumento do rácio de psicólogos(as) nas escolas e a melhoria das suas condições de trabalho, à semelhança do que é abordado noutros estudos (Menezes et al., 2007).

5. Considerações Finais/ Conclusões

A escola é hoje contexto constituído por sistemas diversos, que se interligam e se influenciam, como um todo. Deste modo, e para que o papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar possam ser bem definidos e possam orientar a prática nas escolas, é importante compreender a perspetiva de outros elementos destes sistemas em relação ao psicólogo(a), neste caso, os diretores, enquanto intervenientes fundamentais no contexto escolar. O objetivo é ainda contribuir para que a investigação nesta área seja ampliada e diversificada, de forma que se a Psicologia Escolar for analisada nos seus diferentes prismas, e de diversas perspetivas, seja possível contribuir para uma prática mais consistente e abrangente nas escolas portuguesas. Após a revisão da literatura da área e a análise dos resultados recolhidos junto dos participantes foi possível concluir que:

1. Houve um baixo nível de adesão por parte dos diretores contactados em participar no presente estudo;
2. A conceção dos diretores participantes revela a unanimidade do reconhecimento do papel do(a) psicólogo(a) escolar junto da comunidade educativa, contemplando não apenas os estudantes, como outros profissionais, a família e a sociedade. Tal revela uma conceção mais abrangente do trabalho desenvolvido pelo(a) psicólogo(a) escolar, sublinhado pelo facto de o reconhecerem como membro da equipa multidisciplinar das escolas onde exercem a sua atividade;
3. Denota-se uma tendência para destacar como contributo do(a) psicólogo(a) escolar a avaliação e intervenção junto dos estudantes, apesar de a orientação vocacional e a educação especial serem áreas bastante referidas. É de destacar a referência à visão multidimensional do(a) psicólogo(a) escolar, considerada como uma mais-valia por alguns participantes;
4. Como obstáculos, apresentam-se questões de deslocação e condições de trabalho dos(as) psicólogos(as) nas escolas, sendo apontadas medidas ao nível do aumento de psicólogos(as) escolares nas escolas e de melhoria das condições de trabalho;
5. No geral, a perspetiva dos diretores vai de encontro aos relatos dos(as) psicólogos(as) escolares participantes no estudo 2, o que revela um olhar atento destes profissionais acerca da atividade profissional dos(as) psicólogos(as) nas escolas onde exercem a sua atividade.

Estas conclusões permitem enfatizar que a situação do(a) psicólogo(a) escolar nas escolas é percecionada pelos diretores, tanto ao nível das atividades, como ao nível dos obstáculos que estes enfrentam no contexto educacional.

O facto de este estudo contemplar oito diretores escolares portugueses de diferentes escolas do País pode constituir uma limitação na exploração da perceção dos diretores escolares relativamente à prática profissional dos(as) psicólogos(as) escolares. No entanto, “ouvir” a perspetiva de outros profissionais das escolas face ao trabalho do(a) psicólogo(a) escolar, através de uma metodologia qualitativa, escolhida para a recolha e análise de dados permite obter uma maior profundidade de informação, constituem um contributo importante para compreender a real situação destes profissionais nas escolas. É de referir que a

investigação nesta área, tendo por base os testemunhos de outros profissionais das escolas, é inexistente em Portugal.

Sendo a escola um contexto com sistemas diversos e em constante interação (Carvalho, 2012), analisar a perspectiva de um destes sistemas, os diretores, relativamente à Psicologia Escolar permite dar um contributo importante na forma como este sistema, os(as) psicólogos(as) escolares, se interligam com os demais sistemas. Apesar da tendência para associar o trabalho do(a) psicólogo(a) escolar à intervenção e orientação vocacional, é evidente o reconhecimento do papel deste profissional junto da comunidade educativa. No entanto, é de destacar a baixa adesão destes profissionais em participar e colaborar com o presente estudo.

A análise da compreensão do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar por outros profissionais da escola é fundamental e constitui um passo na direção do esclarecimento destes profissionais e na forma como reconhecem e desenvolvem articulação com o(a) psicólogo(a) escolar. De facto, o desenvolvimento de um trabalho contínuo, sustentável e capaz de responder às necessidades da comunidade educativa exige uma articulação estreita e multidisciplinar com os vários sistemas que compõem o contexto escolar.

Assim, é importante que a investigação no âmbito da Psicologia Escolar não se resuma à análise e compreensão das atividades desenvolvidas por este profissional, muitas vezes considerando apenas a orientação vocacional, mas perceber a perspectiva de outros profissionais, de modo a que estratégias possam ser desenvolvidas para a melhor articulação entre os diversos papéis e funções dos vários profissionais que compõem um cenário tão diverso e multifacetado como a escola.

6. Implicações Futuras

Dada a reduzida dimensão da amostra do presente estudo, investigações futuras poderão ter por base uma amostra de diretores escolares de maior dimensão e constituída por profissionais de escolas de diferentes áreas do País. Seria ainda relevante perceber a perspectiva dos professores em relação à atividade profissional do(a) psicólogo(a) escolar, dado que as suas áreas de intervenção constantemente se entrelaçam.

Sendo o objetivo da investigação contribuir para a ação e intervenção (Lewin, 1946), no contexto real, neste caso particular, na escola, seria importante perceber de que forma estes profissionais podem constituir um facilitador ou uma barreira ao exercício da atividade profissional do(a) psicólogo(a). De facto, no estudo 2 os(as) psicólogos(as) participantes referem as dificuldades de articulação e de inserção numa equipa multidisciplinar nas escolas, associadas à falta de reconhecimento do seu papel e funções neste contexto.

Finalmente, estas conclusões revelam ainda a importância de estudos que demonstrem a importância do(a) psicólogo(a) na escola, não apenas num papel remediativo, mas ao nível de uma ação preventiva e interventiva junto de toda a comunidade educativa. De facto, e apesar da conceção face ao trabalho deste profissional ser progressivamente mais abrangente e flexível, há um longo caminho a percorrer no sentido de fomentar a afirmação e o reconhecimento deste profissional no contexto escolar, constituindo um facilitador no desempenho mais eficaz e consistente da sua atividade profissional.

Estudo 4

A Psicologia Escolar em Portugal: A Atuação do(a) Psicólogo(a) Escolar em Perspetiva

“O objetivo último do psicólogo escolar é ajudar a criança.”

(Fagan & Wise, 2007)

1. Introdução

Na ótica de Coll (1996), a atuação do(a) psicólogo(a) escolar é vasta e contempla vários domínios no exercício da sua atividade. Assim, as práticas educacionais escolares contemplam:

- Serviços especializados de orientação educacional e psicopedagógica;
- Centros específicos e serviços de educação especial;
- Elaboração de materiais didáticos e curriculares;
- Formação de professores;
- Avaliação de programas, escolas e materiais educacionais;
- Planeamento e gestão educacional;
- Pesquisa educacional.

Carvalho (2012) destaca a intervenção do(a) psicólogo(a) escolar como assentando em três eixos:

- O apoio psicológico/psicopedagógico;
- A orientação vocacional;
- O apoio ao sistema de relações na comunidade.

Segundo a NASP (2015), os(as) psicólogos(as) escolares recebem uma preparação especializada que desenvolve conhecimentos e aptidões em: recolha e análise de dados, avaliação, monitoramento do progresso, práticas escolares que promovam a aprendizagem, resiliência e fatores de risco, consulta e colaboração, intervenções académicas/aprendizagem, intervenções em saúde mental, intervenções comportamentais, apoio instrutivo, serviços de prevenção e de intervenção, serviços de educação especial, preparação para crise, resposta e recuperação, colaboração da família, escola e comunidade, diversidade no desenvolvimento e aprendizagem de investigação, avaliação de programas e ética profissional.

Assim, pretendeu-se perceber qual a atuação do(a) psicólogo(a) escolar, ao nível das suas funções e atividades no decorrer do exercício da sua profissão, no contexto real: a escola. Dado que a literatura no âmbito da Psicologia Escolar em Portugal se pauta predominantemente pelo estudo teórico, a observação da prática de dois psicólogos escolares no seu quotidiano nas escolas constitui um contributo para o estudo da prática da Psicologia

Escolar. Tal permitiu traçar um quadro mais realista e aprofundado das atividades que são desenvolvidas por este profissional com a comunidade educativa.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram neste estudo dois psicólogos escolares de duas escolas do Norte do País.

O psicólogo 1 (P1) tem 39 anos de idade, do sexo masculino e tem um mestrado. Este trabalha num Agrupamento de Escolas do Norte, a qual é constituído por 7 escolas (jardim de infância, escolas básicas e escolas básica e secundária). O psicólogo 1 atua de acordo com o Modelo 3 (metodologia segundo Mendes et al., 2014).

A psicóloga 2 (P2) tem 33 anos de idade, do sexo feminino e tem uma licenciatura. Esta trabalha num Agrupamento de Escolas do Norte, o qual é constituída por 4 escolas. A psicóloga 2 atua de acordo com o Modelo 3, ou seja, atua numa escola sede e nas outras escolas do agrupamento de ensino distintas do da escola sede, revelando uma área de influência de tipo vertical (metodologia segundo Mendes et al., 2014).

2.2 Instrumento

Os dados foram recolhidos através de observação participante e *shadowing*, após autorização prévia das escolas selecionadas. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (Bogdan & Biklen, 1994). Na observação participante, o investigador observou o objeto do estudo.

2.3 Procedimentos

A investigadora que esteve a acompanhar os(as) psicólogos(as) escolares no seu quotidiano profissional teve oportunidade de acompanhar as atividades e perceber qual o papel e função destes psicólogos no contexto escolar e em interação com os outros elementos da comunidade escolar: alunos, professores, diretores e encarregados de educação. Foi possível assim observar as atividades desenvolvidas pelo(a) psicólogo(a) escolar, interagindo em situações oportunas de forma a potenciar uma compreensão real da atividade profissional

no quotidiano do(a) psicólogo(a) escolar. Foram usados instrumentos de registo, para garantir a riqueza no tratamento dos dados recolhidos no contexto.

A confidencialidade dos dados recolhidos foi assegurada, não sendo divulgados os dados relativos às escolas ou aos profissionais que constituíram as fontes de recolha de dados. Sendo observação participante o método escolhido para a recolha dos dados, a investigadora teve oportunidade de colocar questões em momentos oportunos aos psicólogos, de modo a esclarecer dúvidas e registar de forma mais objetiva a realidade da sua atividade profissional.

2.4. Tratamento de Dados

Os dados foram analisados através do programa de análise qualitativa NVIVO, de forma a explorar com profundidade as temáticas em análise neste estudo. Apesar de este constituir um estudo de caso, com a participação de dois psicólogos escolares, foi possível analisar com maior profundidade em contexto real o dia-a-dia dos psicólogos escolares nas escolas e as atividades que desenvolvem com os diferentes públicos-alvo da comunidade educativa.

Os dados foram analisados tendo como referência a conceção de Bardin (2006). O primeiro passo consistiu numa leitura flutuante dos dados, onde foi possível delinear indicadores e perceber a representatividade das diferentes atividades observadas. De seguida, o tratamento dos dados consistiu na elaboração de categorias que representam as diferentes atividades e áreas de intervenção que constam no dia-a-dia dos psicólogos observados. Procedeu-se a uma análise categorial, para especificar as atividades desenvolvidas e frequencial, para demonstrar a representatividade das mesmas no quotidiano profissional dos psicólogos escolares participantes. Procedeu-se ainda a um acordo inter-juízes, com a participação de três juízes relativamente à análise das categorias. O último passo, a interpretação dos dados consta na discussão, onde são analisados os resultados e sustentados pela literatura da área, sugerindo ainda tópicos de discussão e novos indicadores.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

A opção por elaborar o capítulo 3, unindo a apresentação e a discussão dos resultados sustenta-se na tentativa de analisar os dados recolhidos confrontando os dados observados com a literatura da área e ainda com alguns dados do estudo 2, onde os psicólogos analisaram a sua atividade profissional. O objetivo é dar oportunidade para a reflexão crítica e a denotação de novos indicadores em cada questão. De facto, o objetivo da análise de conteúdo

é perceber os fenómenos, procurando trazer para o panorama científico novos conhecimentos e pistas para investigações posteriores (Bardin, 2006).

Em primeiro lugar, é importante referir que a discrepância entre as atividades realizadas por ambos os psicólogos escolares se deve à carga horária, mais limitada no caso da psicóloga 2 comparativamente à carga mais elevada exercida pelo psicólogo 1. Deste modo, o número de observações, em dias, das atividades do psicólogo 1 (20 observações) foi superior ao número de observações da psicóloga 2 (10 observações).

É de referir que enquanto o psicólogo 1 atua em todas as escolas do agrupamento, incluindo a escola sede (jardim-de-infância, escola básica e escola secundária), a psicóloga 2 apenas atua na escola sede (escola básica e secundária) e em outra escola básica. De facto, a atuação em várias escolas do agrupamento demonstra a flexibilidade dos psicólogos escolares, mas também sugere uma limitação do sistema educacional no nosso País na medida em que exige que o(a) psicólogo(a) intervenha nas múltiplas facetas de todas as etapas da infância, da adolescência e da juventude em contextos muito frequentemente distintos e diversificados. Tal é sustentado pela discrepância do rácio de psicólogos(as) escolares por escola, que impede a ampliação e reconhecimento das suas intervenções junto da comunidade educativa (Sá, 2012).

Para a análise dos resultados obtidos através da observação participante dos psicólogos escolares no seu contexto profissional, a escola, procedeu-se a uma análise de conteúdo, em que foram criadas categorias, tendo por base a literatura da área (Barros de Oliveira, 2005; Carvalho, 2012; NASP, 2015; Rebello de Souza, 2010). Deste modo, os resultados podem ser observados através do quadro 18. Uma análise mais geral permite constatar que as categorias que mais se destacam são: resposta a *e-mails*, agendamento de e-mails ($n = 37$); orientação vocacional individual e em grupo ($n = 31$); reuniões com diretores de turma, professores e encarregados de educação ($n = 29$); queixas/referências de professores e pais ($n = 24$); intervenção clínica ($n = 21$); avaliação psicológica ($n = 16$).

Atendendo aos resultados encontrados nesta análise geral, é possível constatar que as atividades profissionais mais referidas pelos psicólogos escolares reforçam os resultados encontrados no estudo 2, destacando-se a orientação vocacional e a avaliação/intervenção clínica como atividades predominantes no seu quotidiano profissional.

No entanto, as reuniões com outros profissionais, apesar de isoladas, e não constituindo ainda uma equipa multidisciplinar e sinérgica, indicam o envolvimento deste profissional nos vários sistemas que compõem o sistema escolar (Carvalho, 2012), através da articulação com outros profissionais (Formosinho & Machado, 2009). Estas parecerias com profissionais (professores, diretores de turma, professor de apoio, psicólogo) são de extrema importância, mas a família é também um elemento essencial. Tal é reforçado pela categoria “Solicitação da participação das famílias”, também observada nas atividades dos psicólogos escolares. No entanto, a baixa referência das reuniões com equipas multidisciplinares ($n = 3$), destaca a dificuldade de inserção do(a) psicólogo(a) enquanto membro de uma equipa nas escolas, o que poderia consolidar o seu trabalho com alunos e com a comunidade, em geral (Fagan & Wise, 2007).

No que se refere à categoria “Intervenção clínica”, é de distinguir os casos observados no psicólogo 1 e 2. Enquanto o psicólogo 1 atua em diversas problemáticas, no caso da psicóloga 2 a intervenção é muito focada em questões escolares (motivação, comportamentos sociais e dificuldades de aprendizagem). De facto, Bisinoto e colaboradores (2010) destacam a predominância de uma ação remediativa, em detrimento de uma ação proativa e preventiva no seio da comunidade escolar.

O trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares participantes neste estudo, a abranger crianças/adolescentes de diversas faixas etárias, revela a flexibilidade e diversidade das atividades desenvolvidas pelos mesmos o que exige dos(as) psicólogos(as) uma constante atualização em termos de estudo e uma capacidade de adaptação a diferentes estudantes e contextos. Muitas vezes, as dificuldades ao nível das condições de trabalho e articulação com outros profissionais e a ausência de uma definição clara e reconhecimento do seu papel e funções no seio da comunidade escolar constituem entraves ao exercício de uma atividade profissional ainda mais abrangente e eficiente (Rebello de Souza, 2010).

Colocando a tónica na “Orientação vocacional”, esta atividade é realizada, na sua maioria, em grupo, dado o limite de tempo e a dimensão das turmas. No entanto, é de destacar a iniciativa do psicólogo 1 em proporcionar aos alunos um acompanhamento mais individualizado, ao aplicar os testes e dar orientação em grupos de seis alunos, no Gabinete de Apoio ao Aluno. Ambos os psicólogos revelaram disponibilidade em atender individualmente alunos que apresentassem dúvidas e manifestassem interesse em obter esclarecimentos acerca do seu futuro profissional e mercado de trabalho. De facto, a orientação vocacional é uma das

áreas de intervenção mais significativas no desempenho das funções do(a) psicólogo(a) escolar. Ao promover o acompanhamento e desenvolvimento vocacional e profissional dos estudantes, a ação do(a) psicólogo(a) escolar está, desde logo, a promover potencialidades (Bisinoto et al., 2010).

A categoria “queixas/referências de professores e pais”, apesar de ocorrer de forma informal, baseada numa ação remediativa (Bisinoto et al., 2010) destaca a atuação do(a) psicólogo(a) escolar no quotidiano, para que, então, possa promover mudanças estruturais e coletivas (Machado, 2003). É de destacar aqui o papel do(a) psicólogo(a) escolar na consultadoria ao corpo docente e não docente (i.e., encarregados de educação) (Cole & Siegel, 1990). De facto, o(a) psicólogo(a) escolar tem o papel fundamental de consultor(a) no contexto escolar, auxiliando e prestando suporte na otimização de problemas e das dificuldades que vão surgindo. Ao longo das observações, foi possível aferir que, apesar de muitas vezes ocorrer em momentos informais, nos intervalos, os professores recorrem ao psicólogo(a) escolar quando se deparam com problemas na sala de aula, destacando-se as situações associadas ao comportamento desadequado ou dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Apesar do alvo principal ser o aluno, é importância intervir ao nível ecológico no contexto escolar, destacando a importância da articulação com docentes e não docentes.

As categorias menos observadas foram: sinalização de alunos para a CPCJ ($n = 2$), desenvolvimento e implementação de projetos ($n = 2$), mediação de relações no seio da comunidade escolar ($n = 4$), sinalização para ensino especial ($n = 4$), encaminhamento para diagnóstico diferencial ($n = 5$) e elaboração de PEI e RTP ($n = 6$). No entanto, é de ressaltar que o número de observações deve ser considerado na leitura dos resultados, na medida em que ao auxiliar a compreensão do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar nas escolas portuguesas, não representa o trabalho desenvolvido pelos(as) psicólogos(as) participantes durante um ano letivo nem a população de psicólogos(as) escolares em Portugal.

De facto, tendo por base o modelo de Carvalho (2012), o terceiro eixo é o que aparece como menos significativo no desempenho das atividades dos participantes neste estudo, apesar de ser evidente o desenvolvimento de um trabalho multifacetado junto da comunidade.

Quadro 18. Áreas de intervenção e atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares participantes em contexto escolar

Categorias	Referências
Queixas/Referências de professores e pais	24
Atuação profissional em várias faixas etárias	2
Atuação profissional em diferentes escolas do agrupamento	2
Encaminhamento para diagnóstico diferencial	5
Sinalização para ensino especial	4
Elaboração de PEI e RTP	6
Sinalização para a CPCJ	2
Atuação profissional a nível institucional	0
Desenvolvimento e implementação de projetos	4
Reuniões com diretores de turma e/ou encarregados de educação	29
Reuniões com equipas multidisciplinares	3
Mediação de relações no seio da comunidade escolar	4
Avaliação psicológica	16
Intervenção clínica	21
Resposta a e-mails, agendar consultas e telefonemas	37
Orientação Vocacional individual e em grupo	31

4. Considerações Finais/ Conclusões

Após a análise e discussão dos resultados do estudo 4, é possível retirar algumas ilações que elucidam o quadro da Psicologia Escolar em Portugal, apesar de a amostra ser constituída apenas por dois psicólogos do Norte do País. No entanto, a opção por uma metodologia qualitativa assume credibilidade adquirida através de: um prolongado envolvimento com os participantes; observações persistentes no campo; reflexão do investigador; confirmação dos dados obtidos pelos participantes; revisão de pares; descrição detalhada dos resultados obtidos e ligados às categorias (Guba & Lincoln, 1994).

Os dados obtidos no contexto, através da técnica de observação participante e *shadowing*, permitem obter algumas conclusões:

1. Os(as) psicólogos(as) escolares desenvolvem uma atividade baseada na flexibilidade e prestação de suporte à comunidade educativa, apesar dos obstáculos e limitações ao nível das condições de trabalho e articulação com outros profissionais;
2. Os(as) psicólogos(as) escolares atuam sob um modelo que abrange a escola sede e outras escolas do agrupamento, destacando a presença de um(a) psicólogo(a) escolar por agrupamento de escolas;

3. Apesar das reuniões com vários profissionais e a família, há ainda uma dificuldade na definição e reconhecimento do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar no contexto educativo, que funciona como um obstáculo na sua integração como membro de uma equipa multidisciplinar e sinérgica;
4. As áreas de avaliação/intervenção são bastante referidas no exercício da sua atividade profissional, mas denota-se o recurso progressivo aos serviços do(a) psicólogo(a) escolar por outros profissionais;
5. A orientação vocacional é uma das áreas de destaque na intervenção na escola, sendo que começam a ser dados passos no sentido de uma intervenção mais individualizada e em pequenos grupos. Tal permite contrariar a tendência de uma ação remediativa para uma mudança ativa e preventiva no contexto escolar;
6. A consultadoria apresenta-se como uma área importante de intervenção, na medida em que apesar do alvo principal de intervenção ser o aluno, o sucesso da intervenção passa também pelo trabalho com outros agentes educativos, como os docentes e encarregados de educação, destacando a importância do desenvolvimento de um trabalho ecológico no contexto escolar;
7. A melhoria nas condições de contratação e de trabalho dos(as) psicólogos(as) escolares e o aumento de psicólogos(as) escolares por escola poderiam ampliar a eficiência e consistência dos projetos e intervenções destes profissionais junto dos vários intervenientes e sistemas que compõem a escola.

O conhecimento psicológico no campo da educação precisa ser constantemente construído, revisitado, criticado, superado, visando dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das dimensões de formação do sujeito humano” (Rebello de Souza, 2009). A presente investigação, ao analisar o papel e funções do(a) psicólogo(a) na escola, através do estudo do contexto real, onde os fenómenos acontecem, tem por objetivo precisamente contribuir com dados objetivos relativamente ao caminho que já foi percorrido pela Psicologia na escola, mas sobretudo relativamente ao caminho que falta percorrer rumo a mudanças estruturais e coletivas (Machado, 2003).

É de destacar que apesar das dificuldades e entraves, os(as) psicólogos(as) escolares desenvolvem esforços no sentido de uma intervenção sistémica e multidimensional. No

entanto, o excesso de solicitações, ao terem a cargo várias escolas dentro de cada agrupamento, a instabilidade profissional e na carreira, a dificuldade na definição do seu papel e funções na escola, a dificuldade de articulação com outros profissionais e a integração como elemento nas equipas multidisciplinares são obstáculos que devem continuar a ser analisados, seguindo-se a necessidade de estratégias que permitam superá-los. Importa destacar a necessidade de medidas legais e legislativas, que possam sustentar a definição do papel e funções deste profissional e o suporte no desenvolvimento da sua atividade, que é fundamental no bem-estar geral da comunidade educativa.

Deste modo, é possível constatar alguns sinais de mudança, no dia-a-dia destes profissionais, mas há um longo caminho a percorrer rumo a mudanças estruturais e coletivas (Machado, 2003).

5. Implicações Futuras

Sendo o objetivo da investigação produzir resultados que possam ter implicações na prática, é de destacar que os vários estudos desenvolvidos no âmbito deste trabalho de investigação, produzem resultados que poderão ser desenvolvidos em investigações futuras, assim como conclusões com especial relevo na prática do profissional de psicologia nas escolas.

É de destacar, antes de mais, que investigações futuras poderão desenvolver um estudo que contemple a técnica de observação participante e *shadowing*, com uma amostra de maior dimensão, e com participantes de várias zonas do País, a desempenhar a sua atividade em diferentes escolas. Estudos futuros poderiam ainda realizar um estudo de *follow up* no sentido de perceber se a atividade dos(as) psicólogos(as) escolares participantes se mantiveram do mesmo modo, ou se os sinais de mudança, produziram alguma mudança estrutural na sua atividade profissional nas escolas.

No que concerne à prática, e revestindo-se o papel do(a) psicólogo(a) escolar de grande relevância para a comunidade educativa, é de destacar a necessidade de aumentar o número de psicólogos(as) escolares nos agrupamentos, minimizando o rácio entre psicólogo e alunos, que impede o desenvolvimento de projetos e de intervenções mais individualizadas e capazes de responder às necessidades dos estudantes. A melhoria das condições de contratação e de trabalho, assim como a definição legal do seu papel e funções, poderiam ainda funcionar como um contributo fulcral na ampliação da sua atividade profissional, com benefícios para

todos os intervenientes e sistemas que compõem o complexo contexto escolar. A integração do(a) psicólogo(a) escolar como membro de uma equipa multidisciplinar é ainda um passo a ser dado rumo à consolidação do papel e funções deste profissional, que exige abertura e reconhecimento dos outros profissionais da escola, para que se possam articular em equipas sinérgicas, onde os alunos e a família possam ser parte integrante.

Conclusão e implicações práticas

“O terreno da intervenção do psicólogo no contexto escolar é muito vasto” (Taveira, 2005), pelo que a investigação nesta área é de extrema importância na definição clara das fronteiras que delimitam o trabalho deste profissional na escola. E se os(as) psicólogos(as) escolares são guiados pela investigação na conceptualização dos problemas, na prevenção e na intervenção, numa articulação da teoria com a prática (Burnset al., 2014), é fundamental que avanços sejam feitos no sentido do desenvolvimento da Psicologia Escolar em Portugal.

A presente investigação teve por base quatro estudos:

Estudo 1. A escola: orientação escolar e profissional dos estudantes;

Estudo 2. A Psicologia Escolar em Portugal: atuação do(a) psicólogo(a) escolar;

Estudo 3. A Psicologia Escolar em Portugal: Elementos da Direção da Escola;

Estudo 4. A Psicologia Escolar em Portugal – A Atuação do(a) Psicólogo(a) Escolar em Perspetiva.

Quadro 19. Quadro síntese da investigação empírica

	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 3	Estudo 4
Título	A escola: orientação escolar e profissional dos estudantes	A Psicologia Escolar em Portugal: a perspetiva dos psicólogos escolares	A Psicologia Escolar em Portugal: a perspetiva dos elementos da direção da escola	A Psicologia Escolar em Portugal – A Atuação do Psicólogo Escolar em Perspetiva
Participantes	114 estudantes a frequentar o 9º e 10º ano de escolaridade	58 Psicólogos escolares	8 diretores de escolas públicas Portuguesas do distrito do Porto	2 psicólogos escolares
Instrumento	Questionário	Entrevista semi-estruturada	Entrevista semi-estruturada	Observação participante e <i>shadowing</i>
Procedimentos	Pedido de autorização nas escolas dos estudantes participantes; Esclarecimento de objetivos do estudo e questões de confidencialidade; Aplicação dos questionários aos estudantes participantes.	Pedido de colaboração no estudo aos psicólogos escolares participantes; Esclarecimento de objetivos e questões de confidencialidade; Aplicação da entrevista a psicólogos escolares através de uma plataforma <i>online</i> .	Pedido de colaboração no estudo aos elementos da direção de escolas participantes; Esclarecimento de objetivos e questões de confidencialidade; Aplicação da entrevista a diretores escolares através de uma plataforma <i>online</i> .	Pedido de colaboração dos psicólogos escolares e pedido de autorização nas escolas onde se realizaram as observações; Observação do quotidiano dos psicólogos escolares participantes nas escolas onde exercem a sua atividade; Anotação dos dados observados relevantes para o estudo; Os dados relativos aos psicólogos e às escolas foram ocultados por questões de confidencialidade.
Tratamento dos dados	Metodologia quantitativa; Análise dos dados através do programa estatístico SPSS versão 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences).	Metodologia mista; foram analisadas Análise dos dados através do programa de análise qualitativa NVIVO, de forma a explorar com profundidade as temáticas em análise neste	Metodologia mista; foram analisadas Análise dos dados através do programa de análise qualitativa NVIVO, de forma a explorar com profundidade as temáticas em análise neste estudo.	Metodologia qualitativa; Análise dos dados através do programa de análise qualitativa NVIVO e tendo como referência a metodologia de Bardin (2006).

		estudo.		
Conclusões	Os estudantes, enquanto visados no processo de orientação vocacional, consideram a orientação vocacional como uma área importante na tomada de decisão relativamente à escolha da área vocacional e profissional; No entanto, há uma percentagem significativa que revela que as suas dúvidas não ficaram esclarecidas; A orientação escolar não se deve restringir apenas ao acesso a cursos superiores, mas ao ensino profissional; Uma articulação entre Ministério da Educação e Ministério do Trabalho poderia ser uma mais-valia para a prática da orientação escolar e profissional nas escolas.	Os psicólogos escolares ainda seguem um modelo de atuação associado à predominância da avaliação e intervenção psicológica, apesar do destaque assumido pela orientação vocacional e pelos projetos desenvolvidos; assim como pela consultadoria. É importante destacar que os psicólogos escolares participantes revelam um esforço no sentido de uma intervenção ativa e preventiva, em detrimento de uma ação meramente remediativa junto da comunidade escolar; Os obstáculos mais apontados centram-se ao nível das condições de trabalho, assim como as mudanças e medidas sugeridas; A dificuldade na definição do seu papel e funções e a dificuldade de articulação com outros profissionais nas escolas são dificuldades que	Houve um baixo nível de adesão por parte dos diretores contactados em participar no presente estudo; A conceção dos diretores participantes revela a unanimidade do reconhecimento do papel do psicólogo escolar junto da comunidade educativa, contemplando não apenas os estudantes, como outros profissionais, a família e a sociedade; Denota-se uma tendência para destacar como contributo do psicólogo escolar a avaliação e intervenção junto dos estudantes, apesar de a orientação vocacional e a educação especial serem áreas bastante referidas; No geral, a perspetiva dos diretores vai de encontro aos relatos dos psicólogos escolares participantes no estudo 2.	Os psicólogos escolares desenvolvem uma atividade baseada na flexibilidade e prestação de suporte à comunidade educativa, apesar dos obstáculos e limitações ao nível das condições de trabalho e articulação com outros profissionais; Os psicólogos escolares atuam sob um modelo que abrange a escola sede e outras escolas do agrupamento; Há uma dificuldade na definição e reconhecimento do papel e funções do psicólogo escolar no contexto educativo, que funciona como um obstáculo na sua integração como membro de uma equipa multidisciplinar e sinérgica; As áreas de avaliação/intervenção são bastante referidas no exercício da sua atividade profissional; A orientação vocacional é uma das áreas de destaque na intervenção na escola, sendo que começam a ser dados passos no

		constituem entraves ao desenvolvimento de um trabalho consistente e de qualidade.		sentido de uma intervenção mais individualizada e em pequenos grupos; Há uma tendência para desenvolver projetos no sentido de uma intervenção ativa e preventiva no contexto escolar.
Implicações futuras	Na atualidade, com mercados de trabalho extremamente exigentes, elevadas taxas de desemprego, fenómenos de emigração, entre outros fatores, são aspetos para os quais o estudante deve ser alertado, auxiliado, encaminhado em todo o seu percurso escolar; Apesar da importância reconhecida destes serviços na orientação e suporte na escolha de um caminho vocacional, há ainda lacunas a colmatar, nomeadamente na adequação das práticas ao nível do percurso de cada jovem, que é idiossincrático e único.	Apesar dos esforços no sentido de uma intervenção mais ativa é importante continuar a desenvolver estratégias que “façam a diferença nas vidas da criança e não apenas predições acerca das suas vidas”; Perante um cenário de expectativas desadequadas e irrealistas face ao papel do psicólogo nas escolas – que frequentemente é visto como um “bombeiro” para auxiliar em situações de crise –, surge a necessidade de redirecionar o olhar da comunidade escolar sobre a Psicologia na escola; É fundamental a alteração de práticas e diretrizes, para que este assuma efetivamente um	É importante que a investigação nesta área explore a perspectiva de outros profissionais da comunidade escolar acerca do papel e funções do psicólogo escolar no contexto educativo; Há a necessidade de desenvolver estratégias para a articulação entre os diversos papéis dos profissionais que compõem um cenário tão diverso e multifacetado como a escola; As conclusões revelam o reconhecimento do papel do psicólogo escolar na escola pelos diretores participantes, no entanto seria importante explorar de que forma este profissional pode constituir um facilitador ou uma barreira ao exercício da atividade profissional do psicólogo.	No que concerne à prática, e revestindo-se o papel do psicólogo escolar de grande relevância para a comunidade educativa, é de destacar a necessidade de aumentar o número de psicólogos escolares nos agrupamentos, minimizando o rácio entre psicólogo e alunos, que impede o desenvolvimento de projetos e de intervenções mais individualizadas e capazes de responder às necessidades dos alunos; A melhoria das condições de contratação e de trabalho, assim como a definição legal do seu papel e funções, poderiam ainda funcionar como um contributo fulcral na ampliação da sua atividade profissional;

		<p>papel ativo, enquanto membro das equipas multidisciplinares escolares;</p> <p>A um nível macro-institucional, revela-se fundamental a revisão da legislação no âmbito da Psicologia Escolar, assim como a tomada de medidas governamentais para definir e ampliar o papel e funções do psicólogo na escola.</p>		<p>A integração do psicólogo escolar como membro de uma equipa multidisciplinar é ainda um passo a ser dado rumo à consolidação do papel e funções deste profissional, que exige abertura e reconhecimento dos outros profissionais da escola, para que se possam articular em equipas sinérgicas, onde os alunos e a família possam ser parte integrante</p>
--	--	--	--	---

A opção por estes quatro estudos pode ser explicada tendo por base a perspetiva sistémica do contexto escolar (Carvalho, 2012), já que a intervenção do(a) psicólogo(a) escolar deve ter por base os vários elementos que compõem este contexto que é, por excelência, rico em diversidade. As principais conclusões dos estudos empíricos que constituem a presente investigação constam no anexo 5.

Sendo a orientação vocacional uma das áreas de destaque da Psicologia Escolar, analisar a perspetiva dos estudantes no estudo 1, enquanto visados neste processo, constituiu um contributo importante na identificação de boas práticas, mas também dificuldades, de modo que se possam elaborar estratégias e traçar novos caminhos no processo de orientação vocacional e profissional, que é tão importante no futuro dos jovens portugueses.

Recorrendo a uma entrevista semiestruturada, no estudo 2 procedeu-se à análise da perspetiva dos(as) psicólogos(as) escolares relativamente ao caminho que já foi traçado no exercício da sua prática profissional, identificando o papel e funções, práticas de sucesso, projetos, contributos mas também obstáculos e, assim, sugestões para que a Psicologia Escolar em Portugal possa assumir progressivamente um papel de destaque nas escolas portuguesas.

Tendo por base o interesse em analisar a perspetiva de outros profissionais do contexto escolar face ao trabalho do(a) psicólogo(a) escolar, no estudo 3 analisou-se a perspetiva dos diretores da escola relativamente ao papel e funções, práticas de sucesso, projetos, contributos, mas também dificuldades e, do mesmo modo que no estudo anterior, sugestões de medidas para melhorar o exercício da Psicologia Escolar no quotidiano das escolas.

Para completar este quadro de análise, revelou-se importante, através do estudo 4, observar em contexto, como é o quotidiano de um(a) psicólogo(a) escolar que se depara com um agrupamento, com várias escolas e, por isso, com uma multiplicidade de atividades, o que permitiu compreender qual o papel e funções que assume no contexto real.

Perspetivando estes quatro estudos com quatro eixos que podem auxiliar na compreensão das realidades emergentes do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar em Portugal, é possível constatar a importância da atuação deste profissional por todos os envolvidos nestes estudos. Uma das conclusões mencionadas ao longo dos vários estudos de forma evidente consiste na necessidade da contratação de psicólogos(as) escolares para as escolas, evitando rácios de um(a) psicólogo(a) por agrupamento, que equivale a centenas de estudantes, professores, e outros profissionais. Esta discrepância compromete o trabalho deste profissional, de forma sustentável e capaz de satisfazer as necessidades da comunidade educativa. “Independentemente dos períodos em que as oportunidades de trabalho são limitadas, é um facto que não houve tempo em que a oferta de psicólogos(as) escolares foi suficiente para a procura” (Fagan, 2004, p.419 citado por Castillo et al., 2014). Desta forma, o presente trabalho de investigação constitui um contributo no levantamento das necessidades dos(as) psicólogos(as) escolares e das escolas a este nível, de forma a que possam ser geradas soluções para colmatar essas dificuldades.

As conclusões apontam ainda para a importância de serem promulgadas leis e medidas a nível legal e institucional que delimitem as fronteiras do papel e funções deste profissional, para que possa assumir o seu lugar na escola, de forma articulada com outros profissionais. Não obstante, delimitar fronteiras não assume um carácter redutor, mas baseia-se na definição do campo de atuação do(a) psicólogo(a) escolar, para que possa ser reconhecido e integrado nas equipas multidisciplinares pelos outros profissionais da escola. É de destacar ainda o caminho que já foi percorrido na área da Psicologia Escolar, rumo a um campo de atuação eclético e segundo uma base sistémica e integradora. Apesar da tendência para a predominância da avaliação e intervenção psicológica e orientação vocacional, apontada

pelos(as) psicólogos(as) escolares e diretores das escolas e observada em contexto, é evidente o passo que foi dado no desenvolvimento e implementação de projetos, de palestras de formação e de prevenção pelos(as) psicólogos(as) escolares. Estas conclusões apontam num sentido de mudança, contrariando uma visão redutora de que a Psicologia Escolar assume uma linha de intervenção remediativa, ingressando numa linha de atuação preventiva e promotora de potencialidades junto de estudantes, professores, e de outros profissionais.

Finalmente, é de referir a necessidade de se continuar a desenvolver estudos no âmbito da Psicologia Escolar, que identifiquem práticas de sucesso, mas que contribuam ainda para identificar necessidades e elaborar estratégias no sentido de mudanças estruturais e coletivas.

Neste âmbito, a presente investigação, em colaboração com a OPP, pretende contribuir para a criação de uma plataforma *online*, que funcione como suporte e guia para orientar os psicólogos(as) escolares no exercício das suas funções. Esta investigação veio destacar a necessidade de desenvolvimento da Psicologia Escolar em Portugal, da necessidade de suporte e da partilha de conhecimentos e projetos entre psicólogos(as) escolares, da uniformização da prática, do esclarecimento e reconhecimento do seu papel e funções junto dos profissionais do contexto educativo, da melhoria das condições de trabalho em que estes profissionais exercem a sua atividade profissional. Assim, e para que os resultados deste trabalho possam ter implicações práticas, no quotidiano dos(as) psicólogos(as) escolares, a investigadora entrou em contacto com a OPP, no sentido do desenvolvimento da plataforma *online*, elaborada e validada por psicólogos(as) da área, e que pudesse ser acedida por todos os profissionais da área em Portugal. Assim, em colaboração com alguns psicólogos da área (anexo 4), à data da publicação deste trabalho de investigação, a plataforma encontra-se a ser desenvolvida em colaboração com a OPP, no sentido de desenvolver um mecanismo, que funcione como um recurso para os(as) psicólogos(as) escolares em Portugal. Esta irá conter um manual acerca da Psicologia Escolar, assim como a divulgação de projetos e iniciativas, promovendo a partilha entre os(as) psicólogos(as) escolares e fomentando o desenvolvimento e a afirmação desta área da Psicologia em Portugal.

Os objetivos da criação da plataforma são:

- Definição e divulgação do papel e funções do(a) psicólogo escolar nas escolas; reconhecimento do trabalho deste profissional pelos outros profissionais do contexto educativo;

- Divulgação de boas práticas e de projetos, para que este tipo de iniciativas se torne comum junto da comunidade educativa nas escolas portuguesas;
- Partilha de materiais e de programas entre profissionais da área;
- Identificação de estratégias para tornar a prática da Psicologia Escolar progressivamente mais eficaz, eficiente e reconhecida no contexto escolar.

As dimensões de ação da plataforma serão: diagnóstico, estado de arte e levantamento das necessidades/expectativas dos(as) psicólogos(as) escolares; emissão de documentação de suporte à ação da OPP e dos(as) psicólogos(as) escolares; organização de eventos que reúnam profissionais com intervenção e interesse na matéria; promoção de um grupo de discussão pública de temáticas e documentos; organização de Simpósio no III Congresso da OPP, em Setembro de 2016; estudo de possibilidades e oportunidades de financiamento de projetos de investigação e/ou intervenção na área.

O objetivo da investigação é permitir que se avance, no contexto real, que as práticas se alterem, que o funcionamento dos sistemas se transforme e que se atinjam mudanças no sentido da evolução dos fenómenos. O presente trabalho, em concreto, pretende contribuir para que seja dado um passo em frente rumo ao progresso da Psicologia Escolar, para que as realidades emergentes da Psicologia Escolar de hoje possam sofrer alterações e potenciar novos rumos ao serviço da educação, enquanto área fundamental na construção do futuro.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Abreu, M. V. (2011). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para atuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Eds.), *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a Intervenção* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Allam, A. P. (2003). *Estudos Superiores Especializados em Gestão Escolar*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Almeida, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: resignificando a atuação profissional. In R. S. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155- 165.
- Almeida, L. S. (2003). Psicologia Escolar em Portugal. In S. N. Neves (Ed.), *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, S. (2011). A atuação do psicólogo escolar no ensino médio. *V Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade*, São Cristóvão, Brasil. Acedido a partir de <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2014/PDF/Microsoft%20Word%20-%20A%20ATUAcao%20DO%20PSICOLOGO%20ESCOLAR.pdf>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, J. & Pinto, J. (2005). «Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais». In A. Silva & J. Pinto (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed.) (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Altman, I. (1987). Centripetal and centrifugal trends in psychology. *American Psychologist*, 42(12), 1058-1069. doi:10.1037/0003-066X.42.12.1058
- Amar, A., & Guaquelin, M. F. (1987). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Edições Verbo.

- American Psychological Association [APA] (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5thed). Washington, D.C: Author.
- Amundson, N. (2005). The Potential Impact of Global Changes in Work for Career Theory and Practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 91-99. doi:10.1007/s10775-005-8787-0
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-299.
- Annan, M., Chua, J., Cole, R., Kennedy, E., James, R., Markúsdóttir, I., Monsen, J., Robertson, L. & Shah, S. (2013). Further iterations on using the Problem-analysis Framework. *Educational Psychology in Practice*, 29(1), 79–95. doi:10.1080/02667363.2012.755951
- Antunes, M. (2003). *Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, C. M. M., Almeida, S. F. C., Queiroga, A. P. S., Parro, C. M., & Cunha, G. G. (1996). Psicologia Escolar: atuação multidisciplinar na formação de professores. *III Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Resumos* (s. p.). UERJ/ABRAPEE: Rio de Janeiro.
- Araújo, A., & Taveira, M. C. (2006). Ativação do desenvolvimento vocacional na infância: O papel promotor dos pais e professores. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Eds.). *Actas do simpósio internacional: Ativação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Arends, R.I. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bachelard, G. (1971). *A epistemologia*. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Cármino Oliveira. Lisboa: Edições 70.
- Bahia, S., & Ibérico-Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia Educacional: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp.333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Bahia, S., & Oliveira, E. P. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. In F. Veiga (Ed.). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp.583-682). Lisboa: Climepsi.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora.
- Barros, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1. Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic, Psicologia.
- Barros de Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia da Educação* (vol. 1 e 2). Porto: Legis Editora.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems, *MIS Quarterly*, 1(3), 369-386.
- Berk, L. (2001). *Awakening Children's Minds. How Parents and Teachers Can Make a Difference*. New York: Oxford University Press.
- Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2011). A atuação da Psicologia Escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55.
- Bock, S. D. (2001). *Orientação Profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio histórica*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Boholavsky, R. (2007). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Bosch, G., & Charest, J. (2010). *Vocational Training: International Perspectives*. New York: Routledge.
- Bozic, N. (2013). Developing a strength-based approach to educational psychology practice: A multiple case study. *Educational & Child Psychology*, 30(4), 18-29.

- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools*, 39(3), 327–335. doi:10.1002/pits.10022
- Braverman, H. (1987). *Trabalho e capital monopolista—a degradação do trabalho no século XX*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd, Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. (Eds), *Readings on the development children*, (2nd Ed) (1995, pp.37-43). NY: Freeman.
- Bryman, A. (2006a). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113.
- Bryan, J. (2005). Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships. *ASCA: Professional School Counseling*, 8(3), 219-227.
- Burns, M. K. (2013). Contextualizing school psychology research and practice: Introducing featured research commentaries. *School Psychology Review*, 42, 334–342.
- Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analysis of response-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381–394.
- Burns, M.K., Warmmbold-Brann, K., Zaslofsky, A.F. (2015). Ecological Systems Theory in School Psychology Review, *School Psuchology Review*, 44(3) 249-261.
- Bzuneck, J. A. (1999). A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: Tendências Contemporâneas. *Cadernos Correio Pedagógico*, 6, 1-12.
- Caeiro, A. (1079). *Poemas* (7ª ed.). Lisboa: Edições Ática.
- Campos, B. P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Carr, W. (2000). Partisanship in Educational Research, *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 437-449.

- Carvalho, M. S. (2012). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: contributos para a construção de um modelo de intervenção*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal: Escola de Psicologia.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 333-341.
- Castanheira. P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castillo, J. M., Curtis, M. J., & Gelley, C. (2012). School psychology 2010: School psychologists' professional practices and implications for the field. *Communiqué*, 40(8), 4-6.
- Cedefop (2004). *Guidance policies in the knowledge society – Trends, challenges and responses across Europe. A CEDEFOP synthesis report*. Thessalonica: CEDEFOP.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cole, E., & Siegel, J. A. (Eds.). (1990). *Effective consultation in school psychology*. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (2ª ed.). Arimede Editora.
- Coll, E., & Siegel, J. A. (1996). *Effective Consultation in School Psychology*. Hogrefe & Huber Publishers, Toronto.
- CNE (2011). *Estado da Educação 2011. A qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, M. (2007). Violência sobre as crianças. *Noesis*, 68, 64-65.
- Curtis, M. J., Grier, J. E., & Hunley, S. A. (2003). The changing face of school psychology: Trends in data and projections for the future. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 409–430. doi:10.1521/scpq.18.4.409.26999
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes: a importância do Pensamento, da Criatividade e dos Sonhos*. Lisboa: Pergaminho.
- Damásio, A. (2008). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Davies, D.; Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizontes.
- Dedomenico, A. M. (2013). A Funcionalidade do Conceito de Papel. *Revista Brasileira Psicodrama*, 21(2), 81-92.
- Denscombe, M. (2000). *The Good Research guide: for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dinca, M., Holdevici, I., Vlad, L. M., & Frunza, A. (2013). School Psychology in Romania. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland & P. T. Farrell (Eds.). *The Handbook of International School Psychology* (pp.323-328). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. doi:10.4135/9781412976138.n32
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Elkin, I., Shea, M. T, Watkins, J.T. (1989). NIMH Treatment of Depression Collaborative Research Program: general effectiveness of treatments. *Archives of General Psychiatry*. 46, 971-982.
- Epstein, J. L., & Jansorn, N. R. (2004). Developing Successful Partnership Programs. *Principal*, 83(3), 10-15.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2^a ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Estado da Educação (2011). *A qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Estramiana, J. L. A. (1995). *Psicologia social: perspectivas teóricas e metodológicas*. Barcelona: Siglo Veintiuno.
- Évora, I. (2006). *Sobre a metodologia qualitativa: experiências em psicologia social*. Lisboa: CESA: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento.
- Eysenck, M. W. (2000). *Psychology Student's Handbook*. East Sussex: Psychology Press.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2007). *School Psychology: Past, Present, and Future* (3^a ed.). Bethesda, Maryland: National Association of School Psychologists.
- Fernandes, E. V. (2007). *Perturbação do défice da atenção e hiperatividade no âmbito escolar*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ferreira, M. C. (2009). *O insucesso escolar e os apoios e complementos educativos*. Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Flores, C. F. S. A. (2007). *Estudo do bullying em contexto escolar numa amostra do 3º ao 9º ano de escolaridade*. Aveiro: Tese de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fonseca, V. D. (1999). *Insucesso escolar*. (2^a ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas: Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas* (13), 7-42.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora. Porto.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Furumoto, L. (1988). Shared Knowledge: The Experimentalists. In J. G. Morawski (Ed.), *The rise of experimentation in American psychology* (pp 94-113). New Haven, CT: Yale University Press.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*. New York: Simon and Schuster.
- Gardner, H. (2006). *Changing Minds. The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston MA.: Harvard Business School Press.
- Gargiulo, R. (2003). *Special Education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Alabama: Thomson Learning.
- Genovard, C., Gotzens, C. & Montané, J. (1992). *Psicologia de la Educación – Una nueva perspectiva interdisciplinaria* (3/4ª ed.). Barcelona: CEAC.
- Godoy, A. R. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. doi:10.1590/S0034-75901995000200008
- Gonçalves, O. (2006). *Terapias Cognitivas: Teorias e Práticas*. (5ª ed.). Edições Afrontamento. Porto.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. L. (1994). A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 43-52.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1-17.
- Good, T. L., & Levin, J. R. (2001). Educational psychology yesterday, today, and tomorrow: debate and direction in an evolving field. *Educational Psychologist*, 36(2), 69-72. doi:10.1207/S15326985EP3602_1
- Goulão, M. F., & Bahia, S. (2013). Diversidade Cultural e Social dos Alunos. In F. Veiga (Ed.). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 633-676). Lisboa: Climepsi Editores.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 163-194.

- Goulart, I. B. (2000). *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica*. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Gutkin, T. & Curtis, M. (1990). School-based consultation: Theory, techniques and research. In T. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd ed., pp. 598–637). New York: Wiley.
- Gutkin, T. B. (2009). Ecological school psychology: A personal opinion and a plea for change. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 463–496). New York, NY: Wiley.
- Guzzo, R. S. L. & Weschler, S. M. (1993). O psicólogo escolar no Brasil, In R. S. L. Guzzo, & S. M. Weschler (Eds.), *Psicologia Escolar: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* cap. III (pp.29-37). Campinas: Átomo.
- Hammersley, M. & Gomm, R. (2000). “Introduction” In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case Study Method: Key texts* (pp. 1-16). London: SAGE.
- Hopkins, D. (2008). *A Teachers’s Guide to Classroom Research*. Maidenhead: McGraw Hill/ Open University Press.
- Huffman, K., Vernoy, M., & Vernoy, J. (2003). *Psicologia*. São Paulo: Editora Atlas.
- Inácio, I. (2012). Ministério da educação mantém número de vagas para psicólogos. *Jornal de notícias*, 1-6.
- Janeiro, I. (2013). Metodologias em Psicologia da Educação. In: F Veiga (Ed.). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola* Pp. 735-767). Lisboa: Climepsi Editores.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Curtis, M. J., & Staskal, R. (2007). The international school psychology survey: Insights from school psychologists around the world. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 481–500). London, England: Sage.
- Jobim, E., & Sousa, S. (1996). O psicólogo na educação: identidade e transformação. In M. H. Novaes, & M. R. Brito (Eds.) *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática* (pp. 37-45). Anpep: Teresópolis, V.1.

- Kap, H. (2014). Programme content orientation in vocational education and training and life chances – a comparative study. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(3), 348–364. doi:10.1080/13636820.2014.922116.
- Kauffman, J. & Halahan, D. (1995). *The ilusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Proe-ed.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paideia*, 20(47), 303-312.
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção Vocacional em Contexto Escolar. Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes*. Universidade do Minho: Braga.
- Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., & Huebner, E. S. (2014). Advances in Children's Rights and Children's Well-Being Measurement: Implications for School Psychologists. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 7-20. doi:10.1037/spq0000051
- Kupfer, M. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lagache, D. (1978). *A Psicanálise*. (4ª ed.). São Paulo: Difel – Difusão Editorial.
- Leão, A. P. (2007). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: O(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 63-78.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Miguel, J. P. (2001). Ser Psicólogo em Contexto Escolar: Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO's) na Região Centro. *Psychologica*, 26, 27-53.
- Levine, M., Perkins, D. D., & Perkins, D. V. (2005). *Principles of community psychology: Perspectives and applications* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
- Lidz, C. S. (1987). *Dynamic Assesment: An international approach to evaluating learning potential*. The Guilford Press: New York.
- Lima, R. S. J. (2008). *Psicologia e Prática em Educação*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.

- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinação”* (2ª ed.). Coimbra. Quarteto.
- Machado, A. M. (2000). As crianças excluídas da escola: Um alerta para a Psicologia. In A. M. Machado, & M. Proença (Eds.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A.M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê? In: M.E.M. Meira & M.A.M. Antunes (Orgs.) *Psicologia Escolar: Práticas Clínicas*. (pp.63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marques, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países*. Retirado em 22 de Maio de 2012, de <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>.
- Martinez, M.A. (2003) Psicologia Escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 115-136.
- Matos, S. (2010). *Contributos para o estudo do perfil do profissional de Intervenção Precoce: perspectivas dos profissionais*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho. Braga.
- Mayer, R. E. (2001). What good is educational psychology? The case of cognition and instruction. *Educational Psychologist*, 36 (2), 83-88. doi: 10.1207/S15326985EP3602_3
- Mcdonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative *shadowing* method for organizational research. *Qualitative Research*, 5 (4), 455-473. doi: 10.1177/1468794105056923
- McDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. Londres: Methuen.
- McIntosh, D. E., & Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools*, 37(1), 33 – 38.

- McIntosh, K., Martinez, R. S., Ty, S. V., & McClain, M. B. (2013). Scientific research in school psychology: Leading researchers weigh in on its past, present, and future. *Journal of School Psychology, 51*(3), 267–318. doi:10.1016/j.jsp.2013.04.003
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tamaguchi, M. L. Rocha, & M. Proença (Eds.) *Psicologia e Educação: Desafios teóricos e práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2013). Psicólogos escolares em Portugal: Contributo para a sua caracterização profissional. *Psicologia, Educação e Cultura, 17* (1), 190–208.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*, 115–125. doi:10.1080/21683603.2013.863171.
- Menezes, C. L., Carvalho, K. L., Ataíde, P. C. Q., Belfort, S. F., & Cassote, S. B. (2007) *Mitos e verdades sobre a atuação do Psicólogo Escolar: A visão deste pelos profissionais e alunos de uma instituição de ensino privada em Manaus.*
- Meyers, J., & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 222–229. doi:10.1521/scpq.18.2.222.21856
- Mialaret, G. (2000). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget. Epigénese desenvolvimento e Psicologia.
- Monteiro, L. (2006). *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A., & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação, 23*(2), 213-238.
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2008). The Monsen et al. problem solving model 10 years on. In B. Kelly, L. Woolfson & J. Boyle (Eds.). *Frameworks for practice in educational*

psychology: A textbook for trainees and practitioners. London: Jessica Kingsley Publishers.

Moreira, P. & Lima, A. (2002). *Meu professor, meu herói – Saúde Mental na escola*. Penafiel: Edições Sorrisos.

Moreira, P. & Melo, A. (2005). *Saúde Mental: Do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2005). *Para uma prevenção que previna*. Coimbra: Quarteto Editora.

Moreira, P., Gonçalves, O., & Beutler, L. (2005). *Métodos de Seleção de Tratamento. O melhor para Cada Paciente*. Porto: Porto Editora.

Murphy, E., Dingwall, R., Greatbatch, D., Parker, S., Watson, P. (1998). Qualitative Research Methods in Health Technologies Assessment: Review of the Literature. *Health Technologies Assessment*, 2(16), 1-276.

Neves, M. J. & Almeida, C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Ed.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp. 83-103). Campinas - SP: Alínea.

Nogueira-Martins, M. C. F., & Bógus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, 13(3), 44-57. doi:10.1590/S0104-12902004000300006

Nunan, D. (1986). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.

Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2013). School Psychology in Spain. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrell (Eds.). *The Handbook of International School Psychology*. (pp.381–389). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. doi:10.4135/9781412976138.n38

Oakland, T. D., & Cunningham, J. L. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13(2), 99-129. doi: 10.1177/0143034392132001

- O'Donnell, J.M. (1985). *The origins of behaviorism: American Psychology, 1870- 1920*. Nova York: New York University Press.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*. Paris: OECD.
- Oliveira, Q., & Bruns, M. A. T. (1992). O serviço de Psicologia Escolar visto pelos profissionais que atuam nas redes de ensino público e particular de Ribeirão Preto e Região. *Paidéia*. 3, 40-51.
- Oliveira, C.B.E. & Marinho-Araújo, C.M. (2010). A relação família-escola: interseções e desafios. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 27(1), 99-108.
- Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, C., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.
- Oliveira, B. H. J. (2007). *Psicologia da Educação. Aprendizagem/aluno*. Porto: Livpsic.
- Otto, L. B. (2000). Youth Perspectives on Parental Career Influence. *Journal of Career Development*, 27 (2), 111-118. doi:10.1177/089484530002700205
- Paludo, S. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20.
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In F. Veiga (Ed.). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, M. H. V. M. (1996). *Contributos para uma análise avaliativa de intervenção precoce: As representações dos profissionais*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Pereira, M. G., Sarrico, L. Oliveira, S., & Parente, S. (2000). Aprender a escolher: promoção da saúde em contexto escolar. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 147-158.
- Pereira, P. A. (2007). Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 48, 83-84.

- Piaget, J. (1926). *La representation du monde chez l'enfant*. Neuchatel: Delachauv et Niestlé.
- Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. (2ª ed.). São Paulo: Editora Loyola.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational Psychology at the Millennium: a Look Back and a Look Forward. *Educational Psychologist*, 35(4), 221-226. doi:10.1207/S15326985EP3504_01
- Plant, P. (2003). The Five Swans: Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(2), 85–100. doi:10.1023/A:1024704022790
- Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility: *shadowing* as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499. doi:10.1177/1077800408318318
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Radnor, H. (2001). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.
- Rashid, T., & Ostermann, R. F. (2009). Strength-based assessment in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 488–498. doi:10.1002/jclp.20595
- Rebello de Souza, M. R. P. (2009). Psicologia Escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1)179-182.
- Rebello de Souza, M. R. P. (2010). *Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos*. Tese de mestrado, Brasil: São Paulo.
- Rebollo, M. A. (2006). *Género e interculturalidad: Educar para la igualdad*. Madrid: Editorial La Muralla, SA.
- Reger, R. (1989). Psicólogo escolar: educador ou clínico? In M. H. Souza Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 9-16). São Paulo: T. A. Queiroz.

- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga.
- Reuchlin, M. (1969). *Les méthodes en psychologie*. Paris: P.U.F.
- Ribeiro, J. L. (2008). *Metodologias de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto: Livpsic – Psicologia.
- Richardson, R.J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas,
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Sá, M. (2012). *Habilidades sociais, bem-estar psicológico e rendimento escolar*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Saavedra, L. (2010). Justiça social em Psicologia vocacional: que formação para os profissionais de Psicologia? *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 578-586.doi:10.1590/S0102-71822010000300018
- Saleebey, D. (2009). *The strengths perspective in social work practice(5th ed.)*. London: Pearson.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A., & Pinheiro, S. (2012). Portugal's special education law: Implementing the international classification of functioning, disability and health in policy and practice. *Disability and Rehabilitation*, 35(10), 868–873. doi:10.3109/09638288.2012.7088/6
- Sant'Ana, I.M. (2008). *Projeto politico-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida, Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Santrock, J. W. (2006). *Educational psychology: Classroom update: Preparing for praxis and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Scarr, S. (1987). Twenty years of growing up. *Psychology Today*, May, 24-28.

- Schultheiss, D. E. P. (2005). Elementary Career Intervention Programs: Social Action Initiatives. *Journal of Career Development*, 31(3), 185-194. doi:10.1007/s10871-004-2226-1
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2007). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Thomson Learning.
- Schultz, P. D., & Schultz, E. S. (1989). *História da Psicologia Moderna* (16ª ed). São Paulo: Cultrix.
- Seifert, K. & Sutton, R. (2010). *Educational Psychology*. (2ª ed.). Creative Commons. Switzerland.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School – Family – Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165. doi:10.1023/A:1023713829693
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4), 485–502.
- Silva, V. T. (2000). *Módulo pedagógico para um ambiente hipermídia de aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Stª Catarina, Florianópolis.
- Silva, M. L. F. (2001). *A Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias*. Porto: Asa.
- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque, M. (2007). *Relationship between locus of control, causal attributions, and career decision making self-efficacy with career decision difficulties*. Poster apresentado no 10 European Congress of Psychology, Praga.
- Simeonsson, R. J., & Lee, A. S. (2013). The ICF-CY: A universal taxonomy for psychological assessment. In V. Schwean & D. Saklofske (Eds.). *Handbook of psychological assessment of children and adolescents* (pp. 453– 463). Oxford, England: Oxford University Press.

- Simon, D. J., Cruise, T. K., Huber, B. J., Swerdlik, M. E., & Newman, D. S. (2014). Supervision in School Psychology: The Developmental/Ecological/Problem-solving Model. *Psychology in the Schools*, 51(6), 636-646. doi:10.1002/pits.21772.
- Sobral, J. M., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.
- Sousa, A., & Cunha, I. (2003). Condutas agressivas na idade escolar. *Sonhar*, 10(2), 173-197.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A. (1995). *Adolescent psychology: A developmental view*. New-York: McGraw-Hill.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68.
- Tanaka, O. Y. & Melo, Cristina. (2001). *Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente – um modo de fazer Capítulo IV*. São Paulo: Edusp.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção Nova Cidine. Porto. Porto Editora.

- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico – Pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Thomas, A. (2000). School psychology 2000: What is average? *Communiqué*, 28(8), 34.
- Trohanis, P. L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families. An overview to and update on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). *Journal of Early intervention*, 30(2), 140-151. doi:10.1177/1053815107312050
- Tuckman, B. W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1, 198–210.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis RJ: Editora Vozes.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. *Children and Youth*, 7, 119–140.
- Watts, A. G. (2008). Career Guidance and Public Policy. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance*. Netherlands: Springer.
- Weinstein, C. E., Way, P. J., & Acee, T. W. (2012). Educational Psychology. In: I. B. Weiner (Ed.). *Handbook of Psychology. Volume One, History of Psychology* (2^a ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Wertheimer, M. (1979). *A brief history of psychology* (2^a ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Whiston, S. C., & Aricak, O. (2008). Development and initial investigation of the school counseling program evaluation scale. *Professional School Counseling*, 11(4), 253-261.

- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390–410. doi:10.1016/S0001-8791(02)00050-7
- Witter, G. P. (1992). *Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos* (1980-1992) Cap. 2, Conselho Federal de Psicologia. Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços, Campinas, Átomo: 23053.
- Wittrock, M. C. (1992). An Empowering Conception of Educational Psychology. *Educational Psychology*, 27(2), 129-141. doi:10.1207/s15326985ep2702_1
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wolter, S. C. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Eds.) *Handbook of Economics of Education* (pp.521.576). London: Elsevier.
- Woolfson, L. (2008). The Woolfson et al. Integrated Framework: An executive framework for servicewide delivery. In B. Kelly, L. Woolfson & J. Boyle (Eds.) *Frameworks for practice in educational psychology: A textbook for trainees and practitioners* (pp. 121-136). London: Jessica Kingsley Publishers.

Legislação

- Decreto de Lei nº 300/97
- Decreto de Lei nº 39/2010

Anexos

Anexo 1.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES

Este Inquérito por Questionário destina-se a obter informação sobre Orientação Escolar e Vocacional, no âmbito de um projeto de Doutoramento, na área das Ciências da Educação, na ULHT.

Este inquérito por questionário é anónimo, dirigido a estudantes.

É importante que responda da forma sincera e responsável.

Obrigada pela sua colaboração!

1. Idade _____

2. Sexo: M ☐ F ☐

3. Habilitações: _____

Segue-se uma lista de itens, constituídos por questões e afirmações relacionadas com orientação vocacional, só deverá responder se efetivamente usufruiu dos serviços no último ano letivo (2011/2012).

4. Classifique o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) da sua escola em relação a:

	Mau	Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Excelente
Simpatia e qualidade do atendimento prestado					
Horário do atendimento					
Eficiência e eficácia					
Utilidade					
Esclarecimento explícito					
Compreensão das minhas necessidades					
Rigor e clareza das informações prestadas					
Capacidade de aconselhamento					
Tempo de resposta					

5. Utilize o espaço abaixo para formular as suas observações ou sugestões:

6. De acordo com a escala abaixo, indique qual a sua apreciação face aos itens da tabela seguinte:

[1] Discordo totalmente, [2] Discordo, [3] Concordo, [4] Concordo bastante, [5] Concordo completamente.

		1	2	3	4	5
6.1	Reconheço a importância do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação)					
6.2	Fiquei esclarecido acerca das dúvidas que tinha enquanto estudante em relação à área minha vocacional;					
6.3	Fiquei esclarecido sobre as minhas capacidades					
6.4	Fiquei esclarecido sobre as minhas competências enquanto estudante					
6.5	A orientação permitiu-me um conhecimento suficientemente alargado sobre tipos de cursos e de profissões que me poderão interessar;					
6.6	A orientação foi útil no esclarecimento das relações entre formações, profissões e emprego;					
6.7	A orientação foi esclarecedora acerca da natureza do mercado de trabalho e sobre a importância de levar em consideração esse mesmo mercado aquando da tomada de decisões vocacionais					
6.8	A escolha vocacional que fiz, foi em virtude dos resultados obtidos na orientação vocacional.					
6.9	Estou satisfeito com a abordagem sobre as alternativas ao ensino superior					
6.10	Fiquei esclarecido sobre cursos profissionais e ocupacionais					
6.11	Na minha escola realizaram-se ações de sensibilização a					

	nível de grupo relacionadas com esta temática					
6.12	Assisti a ações de sensibilização relacionadas com esta temática					
6.13	Recebi o relatório escrito dos resultados obtidos					

7- De que forma poderiam melhorar os SPO da sua escola?

--

Anexo 2.

Entrevista a psicólogos escolares

A presente entrevista insere-se no âmbito de uma Investigação de Doutoramento, que se intitula de “A Psicologia Escolar: Realidades Emergentes do Papel e Funções do Psicólogo escolar” pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Este estudo tem com objetivo estudar o papel e funções do psicólogo escolar, assim como as áreas de intervenção e as contribuições deste profissional em contexto escolar.

Esta entrevista é confidencial, pelo que as suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação.

Obrigada pela sua colaboração!

Dados pessoais

- Código: _____

- Data de nascimento (dd-mm-aaaa): ____ - ____ - ____
- **Género:** F ____ M ____
- **Área profissional:** _____
Licenciatura ____
Mestrado ____
Doutoramento ____
Pós-graduação ____
Bacharelato ____
- **Anos de exercício da atividade de Psicologia:** _____
- **Número de escolas em que exerce a sua atividade:** _____
Pré-Escolar ____
1º Ciclo ____
2º Ciclo ____
Ensino Secundário ____
Ensino Especial ____
Outras ____ Quais: _____

1. Na(s) escola(s) em que exerce a sua atividade enquanto psicólogo escolar, qual o público-alvo com que atua?

Alunos ____
Professores ____
Encarregados de Educação ____
Funcionários ____

Outros: __ Quais: _____

2. Indique quais as principais áreas de intervenção com que se depara na sua prática profissional?

Orientação vocacional __

Avaliação __

Intervenção psicológica __

Reuniões com outros profissionais/encarregados de educação __

Sinalização/encaminhamento para outras áreas (i.e. ensino especial, CPCJ, terapia da fala) __

Elaboração de Plano Educativo Individual (PEI) e Relatório Técnico Pedagógico (RTP) __

Projetos, (i.e. palestras, planos de intervenção numa turma) __

Outras áreas de intervenção __ Quais _____

3. Na sua opinião, quais os seus principais contributos enquanto membro da comunidade escolar?

4. Enquanto psicólogo escolar desenvolve algum projecto em parceria com outros membros da comunidade?

Não __

Sim __

Em caso afirmativo, diga quais: _____

- 5. Quais os principais desafios e obstáculos que encontra na sua prática profissional?**
- 6. Conta com algum tipo de apoio para lidar com esses obstáculos?**
- 7. Há espaço de discussão de práticas com outros profissionais na(s) escola(s) em que exerce na sua atividade profissional?**
- 8. Em que medida se considera um membro de uma equipa multidisciplinar na(s) escola(s) em que exerce a sua atividade profissional?**
- 9. Poderia contar alguma situação que considera ter sido bem-sucedida na sua prática profissional?**
- 10. Mudaria alguma coisa na sua prática profissional? Porquê? Em que aspetos?**
- 11. Costuma ter acesso a formação/congressos/simpósios/palestras no âmbito da Psicologia Escolar?**
- 12. Demonstrada cientificamente a importância da Psicologia em contexto escolar, que medidas considera importantes para a sua afirmação?**

Anexo 3.

Entrevista a diretores escolares

A presente entrevista insere-se no âmbito de uma Investigação de Doutoramento, que se intitula de “A Psicologia Escolar: Realidades Emergentes do Papel e Funções do Psicólogo escolar” pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Este estudo tem com objetivo estudar o papel e funções do psicólogo escolar, assim como as áreas de intervenção e as contribuições deste profissional em contexto escolar.

Esta entrevista é confidencial, pelo que as suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação.

Obrigada pela sua colaboração!

Dados pessoais

- Código: _____
- Data de nascimento (dd-mm-aaaa): ____ - ____ - _____
- **Género:** F ____ M ____
- **Área profissional:** _____
Licenciatura ____
Mestrado ____
Doutoramento ____
Pós-graduação ____
Bacharelato ____
- **Anos de exercício da atividade de Direção:** _____

1. A escola possui psicólogo escolar? Sim ____ Não ____

- 2. A tempo parcial ou integral?** Parcial ____ Integral ____

- 3. Contratado ou do Quadro de Escola/Agrupamento?** Contratado ____ Pertence ao Quadro da Escola/Agrupamento ____

- 4. Na sua opinião, quais os principais contributos do psicólogo escolar enquanto membro da comunidade escolar?**

- 5. Considera o psicólogo escolar como membro de uma equipa multidisciplinar? Justifique?**

- 6. O psicólogo escolar desenvolve algum projeto em parceria com outros membros da comunidade?**

Sim ____ Não ____

- 7. Se Sim, Quais?**

- 8. Quais os principais desafios e obstáculos que o psicólogo escolar encontra na sua prática profissional?**

- 9. Que tipos de apoios a direção da escola oferece ao psicólogo escolar?**

10. Demonstrada cientificamente a importância da Psicologia em contexto escolar, que medidas considera importantes para a sua afirmação?

11. Sugestões/Comentários

Anexo 4.



ORDEM
DOS
PSICÓLOGOS

Ordem dos Psicólogos Portugueses
Travessa da Trindade, nº 14, 5.º A
1000 - 408 Lisboa

Nº 508 668 291

T: 213 400 250/1 F: 213 400 250
info@ordemdospsicologos.pt

www.ordemdospsicologos.pt



Exma. Senhora
Dra. Laura Silva
gabinete-psicologia.laura-silva@gmail.com

Ref. : A000015379001601000500100004

Assunto: Convite – Intervenção do Psicólogo em Contexto Escolar

Lisboa, 04 de Janeiro de 2016

Exma. Colega,

Entendeu a Ordem dos Psicólogos Portugueses importante a constituição de um grupo de trabalho onde, colegas de diferentes áreas específicas, possam discutir e trabalhar temáticas fundamentais do exercício dos psicólogos em contexto da Educação.

Ora, uma vez que a Exma. Colega tem vindo a desenvolver trabalho nesta área, seria uma grande valia que aceitasse integrar este grupo de trabalho, pelo que lhe dirijo este convite.

Na expectativa de uma resposta positiva, apresento os meus cumprimentos.

O Bastonário da
Ordem dos Psicólogos Portugueses


Professor Doutor Telmo Mourinho Baptista

Anexo 5.

Quadro síntese dos estudos empíricos

	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 3	Estudo 4
Título	A escola: orientação escolar e profissional dos estudantes	A Psicologia Escolar em Portugal: a perspetiva dos psicólogos escolares	A Psicologia Escolar em Portugal: a perspetiva dos elementos da direção da escola	A Psicologia Escolar em Portugal – A Atuação do Psicólogo Escolar em Perspetiva
Participantes	114 estudantes a frequentar o 9º e 10º ano de escolaridade	58 Psicólogos escolares	8 diretores de escolas públicas Portuguesas do distrito do Porto	2 psicólogos escolares
Instrumento	Questionário	Entrevista semi-estruturada	Entrevista semi-estruturada	Observação participante e <i>shadowing</i>
Procedimentos	Pedido de autorização nas escolas dos estudantes participantes; Esclarecimento de objetivos do estudo e questões de confidencialidade; Aplicação dos questionários aos estudantes participantes.	Pedido de colaboração no estudo aos psicólogos escolares participantes; Esclarecimento de objetivos e questões de confidencialidade; Aplicação da entrevista a psicólogos escolares através de uma plataforma <i>online</i> .	Pedido de colaboração no estudo aos elementos da direção de escolas participantes; Esclarecimento de objetivos e questões de confidencialidade; Aplicação da entrevista a diretores escolares através de uma plataforma <i>online</i> .	Pedido de colaboração dos psicólogos escolares e pedido de autorização nas escolas onde se realizaram as observações; Observação do quotidiano dos psicólogos escolares participantes nas escolas onde exercem a sua atividade; Anotação dos dados observados relevantes para o estudo; Os dados relativos aos psicólogos e às escolas foram ocultados por questões de confidencialidade.
Tratamento dos dados	Metodologia quantitativa; Análise dos dados através do programa estatístico SPSS	Metodologia mista; foram analisadas os dados através do programa de análise qualitativa	Metodologia mista; foram analisadas os dados através do programa de análise qualitativa NVIVO,	Metodologia qualitativa; Análise dos dados através do programa de análise qualitativa

	versão 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences).	NVIVO, de forma a explorar com profundidade as temáticas em análise neste estudo.	de forma a explorar com profundidade as temáticas em análise neste estudo.	NVIVO e tendo como referência a metodologia de Bardin (2006).
Conclusões	Os estudantes, enquanto visados no processo de orientação vocacional, consideram a orientação vocacional como uma área importante na tomada de decisão relativamente à escolha da área vocacional e profissional; No entanto, há uma percentagem significativa que revela que as suas dúvidas não ficaram esclarecidas; A orientação escolar não se deve restringir apenas ao acesso a cursos superiores, mas ao ensino profissional; Uma articulação entre Ministério da Educação e Ministério do Trabalho poderia ser uma mais-valia para a prática da orientação escolar e profissional nas escolas.	Os psicólogos escolares ainda seguem um modelo de atuação associado à predominância da avaliação e intervenção psicológica, apesar do destaque assumido pela orientação vocacional e pelos projetos desenvolvidos; assim como pela consultadoria. É importante destacar que os psicólogos escolares participantes revelam um esforço no sentido de uma intervenção ativa e preventiva, em detrimento de uma ação meramente remediativa junto da comunidade escolar; Os obstáculos mais apontados centram-se ao nível das condições de trabalho, assim como as mudanças e medidas sugeridas; A dificuldade na definição do seu papel e funções e a dificuldade de	Houve um baixo nível de adesão por parte dos diretores contactados em participar no presente estudo; A conceção dos diretores participantes revela a unanimidade do reconhecimento do papel do psicólogo escolar junto da comunidade educativa, contemplando não apenas os estudantes, como outros profissionais, a família e a sociedade; Denota-se uma tendência para destacar como contributo do psicólogo escolar a avaliação e intervenção junto dos estudantes, apesar de a orientação vocacional e a educação especial serem áreas bastante referidas; No geral, a perspetiva dos diretores vai de encontro aos relatos dos psicólogos escolares participantes no estudo 2.	Os psicólogos escolares desenvolvem uma atividade baseada na flexibilidade e prestação de suporte à comunidade educativa, apesar dos obstáculos e limitações ao nível das condições de trabalho e articulação com outros profissionais; Os psicólogos escolares atuam sob um modelo que abrange a escola sede e outras escolas do agrupamento; Há uma dificuldade na definição e reconhecimento do papel e funções do psicólogo escolar no contexto educativo, que funciona como um obstáculo na sua integração como membro de uma equipa multidisciplinar e sinérgica; As áreas de avaliação/intervenção são bastante referidas no exercício da sua atividade profissional; A orientação vocacional é uma das áreas de

		articulação com outros profissionais nas escolas são dificuldades que constituem entraves ao desenvolvimento de um trabalho consistente e de qualidade.		destaque na intervenção na escola, sendo que começam a ser dados passos no sentido de uma intervenção mais individualizada e em pequenos grupos; Há uma tendência para desenvolver projetos no sentido de uma intervenção ativa e preventiva no contexto escolar.
Implicações futuras	Na atualidade, com mercados de trabalho extremamente exigentes, elevadas taxas de desemprego, fenómenos de emigração, entre outros fatores, são aspetos para os quais o estudante deve ser alertado, auxiliado, encaminhado em todo o seu percurso escolar; Apesar da importância reconhecida destes serviços na orientação e suporte na escolha de um caminho vocacional, há ainda lacunas a colmatar, nomeadamente na adequação das práticas ao nível do percurso de	Apesar dos esforços no sentido de uma intervenção mais ativa é importante continuar a desenvolver estratégias que “façam a diferença nas vidas da criança e não apenas predições acerca das suas vidas”; Perante um cenário de expectativas desadequadas e irrealistas face ao papel do psicólogo nas escolas – que frequentemente é visto como um “bombeiro” para auxiliar em situações de crise –, surge a necessidade de redirecionar o olhar da comunidade escolar sobre a Psicologia na escola; É fundamental a	É importante que a investigação nesta área explore a perspectiva de outros profissionais da comunidade escolar acerca do papel e funções do psicólogo escolar no contexto educativo; Há a necessidade de desenvolver estratégias para a articulação entre os diversos papéis dos profissionais que compõem um cenário tão diverso e multifacetado como a escola; As conclusões revelam o reconhecimento do papel do psicólogo escolar na escola pelos diretores participantes, no entanto seria importante explorar de que forma este profissional pode constituir um facilitador ou uma barreira ao exercício da atividade profissional do	No que concerne à prática, e revestindo-se o papel do psicólogo escolar de grande relevância para a comunidade educativa, é de destacar a necessidade de aumentar o número de psicólogos escolares nos agrupamentos, minimizando o rácio entre psicólogo e alunos, que impede o desenvolvimento de projetos e de intervenções mais individualizadas e capazes de responder às necessidades dos alunos; A melhoria das condições de contratação e de trabalho, assim como a definição legal do seu papel e funções, poderiam ainda funcionar como

	<p>cada jovem, que é idiossincrático e único.</p>	<p>alteração de práticas e diretrizes, para que este assuma efetivamente um papel ativo, enquanto membro das equipas multidisciplinares escolares;</p> <p>A um nível macro-institucional, revela-se fundamental a revisão da legislação no âmbito da Psicologia Escolar, assim como a tomada de medidas governamentais para definir e ampliar o papel e funções do psicólogo na escola.</p>	<p>psicólogo.</p>	<p>um contributo fulcral na ampliação da sua atividade profissional;</p> <p>A integração do psicólogo escolar como membro de uma equipa multidisciplinar é ainda um passo a ser dado rumo à consolidação do papel e funções deste profissional, que exige abertura e reconhecimento dos outros profissionais da escola, para que se possam articular em equipas sinérgicas, onde os alunos e a família possam ser parte integrante</p>
--	---	---	-------------------	--

Apêndice
